



COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

**Artes del espectáculo:
Políticas del cuerpo
y ecologías de la escena.
Historia, educación e
innovación tecnológica
hacia una práctica inclusiva**

Coord.
Ioshinobu Navarro Sanler

Dykinson, S.L.

ARTES DEL ESPECTÁCULO:
POLÍTICAS DEL CUERPO Y ECOLOGÍAS DE LA ESCENA.
HISTORIA, EDUCACIÓN E INNOVACIÓN TECNOLÓGICA
HACIA UNA PRÁCTICA INCLUSIVA



COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

ARTES DEL ESPECTÁCULO:
POLÍTICAS DEL CUERPO Y ECOLOGÍAS DE LA ESCENA.
HISTORIA, EDUCATIVA E INNOVACIÓN TECNOLÓGICA
HACIA UNA PRÁCTICA INCLUSIVA

Coord.

IOSHINOBU NAVARRO SANLER

Dykinson, S.L.

2025



Esta obra se distribuye bajo licencia

Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0)

La Editorial Dykinson autoriza a incluir esta obra en repositorios institucionales de acceso abierto para facilitar su difusión. Al tratarse de una obra colectiva, cada autor únicamente podrá incluir el o los capítulos de su autoría.

ARTES DEL ESPECTÁCULO: POLÍTICAS DEL CUERPO Y ECOLOGÍAS DE LA ESCENA. HISTORIA, EDUCATIVA E INNOVACIÓN TECNOLÓGICA HACIA UNA PRÁCTICA INCLUSIVA

Diseño de cubierta y maquetación: Francisco Anaya Benítez

© de los textos: los autores

© de la presente edición: Dykinson S.L.

Madrid 2025

N.º 284 de la colección Conocimiento Contemporáneo

1ª edición, 2025

ISBN: 979-13-7006-496-9

NOTA EDITORIAL: Los puntos de vista, opiniones y contenidos expresados en esta obra son de exclusiva responsabilidad de sus respectivos autores. Dichas posturas y contenidos no reflejan necesariamente los puntos de vista de Dykinson S.L, ni de los editores o coordinadores de la obra. Los autores asumen la responsabilidad total y absoluta de garantizar que todo el contenido que aportan a la obra es original, no ha sido plagiado y no infringe los derechos de autor de terceros. Es responsabilidad de los autores obtener los permisos adecuados para incluir material previamente publicado en otro lugar. Dykinson S.L no asume ninguna responsabilidad por posibles infracciones a los derechos de autor, actos de plagio u otras formas de responsabilidad relacionadas con los

contenidos de la obra. En caso de disputas legales que surjan debido a dichas infracciones, los autores serán los únicos responsables.

INTRODUCCIÓN.....	9
IOSHINOBU NAVARRO SANLER	

SECCIÓN I.
MIRADAS TEÓRICAS, HISTÓRICAS Y ESTÉTICAS DE LAS ARTES
ESCÉNICAS

CAPÍTULO 1. LA ESTÉTICA DEL CUERPO MONSTRUOSO EN EL CIRCO: OTIS JORDAN Y EL DEBATE DE LA MONSTRUOSIDAD ...	15
JORGE GALLEGO SILVA	
CAPÍTULO 2. MÁS ALLÁ DE LA PIEL: LA CONQUISTA DEL ESPACIO A TRAVÉS DEL CUERPO EN LA FURA DELS BAUS.....	33
IRENE BALLESTEROS ALCAÍN	
CAPÍTULO 3. DALÍ ESCÉNICO.....	53
ROSARIO CHARRO GARCÍA	
CAPÍTULO 4. LA DANZA EN EL CINE: UN BINOMIO PARA LA RESIGNIFICACIÓN DEL ESPACIO-TIEMPO.....	70
JUAN FRANCISCO PARRILLA VIRUEGA	
CAPÍTULO 5. MÁS ALLÁ DEL ABSURDO: <i>ESPERANDO A GODOT</i> Y <i>FIN DE PARTIDA</i> EN LA ATMÓSFERA DE LA POSGUERRA.....	86
MARTA RIBEIRO FIGUEIREDO	
CAPÍTULO 6. CUANDO SE ABREN LAS PUERTAS DEL TEATRO OFICINA.....	104
JOSEFINA GONZÁLEZ CUBERO	
CAPÍTULO 7. EL <i>BALLET D’ACTION</i> : UNA PANTOMIMA ILUSTRADA DESDE LA TRATADÍSTICA DE LA DANZA	121
SERGIO CASTRO CABANA	
CAPÍTULO 8. DANZA TRADICIONAL ESPAÑOLA, RITO Y ZARZUELA: EL CASERÍO DE GURIDI, PATRIMONIO VIVO DE NUESTRA CULTURA ...	139
JOSÉ MANUEL GARCÍA DELGADO	

SECCIÓN II.
PRÁCTICAS ESCÉNICAS,
INTERMEDIALIDADES Y TECNOLOGÍAS

CAPÍTULO 9. INTERFACES ESCÉNICAS INTELIGENTES: HACIA UNA DRAMATURGIA COMPUTACIONAL.....	159
IOSHINOBU NAVARRO SANLER	
CAPÍTULO 10. EXPERIENCIAS MULTIMODALES PARA EL APRENDIZAJE COLABORATIVO: NUEVAS PRÁCTICAS EN LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA TECNOLÓGICA	179
ALEJANDRO SORIA-VÍLCHEZ INÉS DÍAZ-GARCÍA	
CAPÍTULO 11. BODY PERCUSSION, ARTIFICIAL INTELLIGENCE AND ASSESSMENT. FROM PRACTICAL ACTIVITY TO TECHNOLOGICAL COMPETENCE	200
FRANCISCO JAVIER ROMERO-NARANJO ALEJANDRO SORIA-VÍLCHEZ INÉS DÍAZ-GARCÍA	

SECCIÓN III.
PEDAGOGÍAS ESCÉNICAS,
FORMACIÓN ARTÍSTICA Y EDUCACIÓN

CAPÍTULO 12. MOTIVACIÓN Y RENDIMIENTO EN EL BAILARÍN EN FORMACIÓN	241
BEATRIZ BAZO MOLINER	
CAPÍTULO 13. STANISLAVSKI NO MOVIMENTO DE INTERVENÇÃO TEATRAL EM <i>SOFIA, MEU AMOR</i>	261
PEDRO MIGUEL GONÇALVES DE LAMAS E SOUSA	
CAPÍTULO 14. EL <i>GESTO PSICOLÓGICO</i> DE MICHAEL CHEKHOV: LA ORGANICIDAD A TRAVÉS DEL ESFUERZO DE LA ACCIÓN FÍSICA (UNA APROXIMACIÓN BIBLIOGRÁFICA).....	287
MARIANO GRACIA RUBIO	
CAPÍTULO 15. TEATRO PARA MOVILIZARTE EN LA ADOLESCENCIA ..	306
CONSUELO BENAVENTE MARÍA JOSÉ SECKEL	
CAPÍTULO 16. LA VIDA CUANDO BAJA EL TELÓN: AUTOPERCEPCIÓN DE ESTUDIANTES QUE CURSARON LA ASIGNATURA DE TEATRO EN SECUNDARIA	322
CONSUELO BENAVENTE MARÍA JOSÉ SECKEL	

CAPÍTULO 17. TEATRO E EDUCAÇÃO FORMAL: O CONTEXTO PORTUGUÊS.....	335
MARGARIDA ADÓNIS TORRES	
CAPÍTULO 18. BENEFICIOS DEL USO DE LA PEDAGOGÍA TEATRAL EN EL AULA DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA (ELE)	350
MODESTO CORDERI NOVOA	
CAPÍTULO 19. LANGUAGE TEACHER'S PERSPECTIVES ON A PERFORMATIVE LANGUAGE TEACHING (PLT) TEACHER TRAINING COURSE IN GALICIA, SPAIN	369
MODESTO CORDERI NOVOA	

SECCIÓN IV. ARTES ESCÉNICAS, SALUD Y COMUNIDAD

CAPÍTULO 20. PSICOBALLET DA RESPUESTA A LAS NECESIDADES PSICOSOCIALES NO RESULTAS DE LAS PERSONAS AFECTADAS POR EL CÁNCER	393
LUCÍA SIERRA CANO	
CAPÍTULO 21. EFECTIVIDAD DEL PSICOBALLET EN LA MEJORA DE SÍNTOMAS DE PACIENTES CON PSICOPATOLOGÍA DUAL SEVERA.....	408
AMADOR CERNUDA LAGO	
CAPÍTULO 22. EFECTIVIDAD DEL PSICOBALLET EN POBLACIÓN JOVEN CON PROBLEMAS DE SALUD MENTAL EN COREA DEL SUR ...	424
YEORANG NA	
BORI NA	
AMADOR CERNUDA LAGO	
CAPÍTULO 23. MUSICOTERAPIA: HUMANIZAR LA UCIN	440
ANTONIA DE LA TORRE RÍSQUEZ	
CAPÍTULO 24. MUSICOTERAPIA: UNA TERAPIA COMPLEMENTARIA MÁS ALLÁ DE LO FARMACOLÓGICO	461
RAQUEL DIEPA MARTÍN	
DIONISIO L. LORENZO VILLEGAS	
CAPÍTULO 25. TEATROS-CIRCO: POLIMORFISMO Y MODULARIDAD PARA LA INCLUSIÓN Y LA TERAPIA MEDIANTE ARTES ESCÉNICAS.....	480
JOSÉ BENJAMÍN GONZÁLEZ GOMIS	
SAMUEL QUINTANA GÓMEZ	
CAPÍTULO 26. CANTOS RODADOS DE LA MEMORIA: TRANSFERENCIA CULTURAL, CIENTÍFICA Y SOCIAL A TRAVÉS DE CARTOGRAFÍAS SENSIBLES Y EDUCACIÓN INCLUSIVA	503
VICTORIA MARTÍNEZ-VÉREZ	

COORDINACIÓN EDITORIAL

La investigación en artes del espectáculo ha experimentado, en las últimas décadas, un crecimiento significativo que la ha situado en el centro de debates académicos, culturales y sociales de amplio alcance. Este desarrollo responde a la necesidad de comprender las prácticas artísticas no solo como expresiones estéticas, sino como fenómenos históricos, políticos, tecnológicos y corporales que participan activamente en la configuración de nuestras formas de ver, sentir y pensar el mundo contemporáneo. Lejos de situarse al margen de la producción científica, los estudios escénicos se han consolidado como un ámbito interdisciplinar que articula saberes procedentes de la estética, la teoría crítica, la antropología, la historia del arte, los estudios culturales, la arquitectura, la filosofía del cuerpo, la sociología y, cada vez más, las tecnologías digitales emergentes.

El presente volumen surge con el propósito de ofrecer un marco de reflexión amplio y transversal que permita abordar esta complejidad. Su objetivo general es situar las artes del espectáculo como un campo de conocimiento capaz de interrogar, desde perspectivas diversas, los imaginarios corporales, espaciales y simbólicos que han acompañado a las prácticas escénicas a lo largo de la historia y que hoy se reactivan bajo nuevas condiciones sociopolíticas. En un contexto global marcado por transformaciones profundas —tanto tecnológicas como institucionales, culturales y comunitarias—, las prácticas escénicas emergen como espacios privilegiados para examinar las tensiones entre tradición e innovación, cuerpo y tecnología, memoria y contemporaneidad, identidad y diferencia.

Cada una de las secciones que componen este libro contribuye a desplegar esta mirada desde ángulos complementarios. La primera de ellas aborda cuestiones teóricas, históricas y estéticas que permiten comprender cómo el cuerpo en escena ha sido configurado socialmente como territorio de disputa simbólica, ya sea a través de figuras extremas que interpelan las normatividades corporales, o mediante dispositivos creativos que expanden los límites de la representación escénica. Se analizan aquí fenómenos vinculados a la performatividad, la construcción estética de la alteridad, la relación entre cuerpo y espacio, así como la influencia de las vanguardias artísticas en la aparición de nuevas formas de teatralidad y nuevas maneras de ocupar y resignificar la escena.

Al mismo tiempo, se examinan procesos de hibridación entre artes visuales, musicales y escénicas que han dado lugar a nuevos lenguajes, desde la experimentación transdisciplinar de principios del siglo XX hasta las propuestas que, en la actualidad, integran medios tecnológicos, proyecciones, sistemas digitales y otras formas de mediación estética. Esta mirada permite entender cómo la escena contemporánea —en diálogo con la historia— continúa funcionando como un laboratorio para pensar el cuerpo, la imagen, el sonido y el espacio.

Otra de las líneas de investigación que atraviesan este volumen es la que se interesa por los modos en que el teatro, la danza y la arquitectura escénica han respondido a momentos de crisis política, conflicto social o transformación cultural. Las artes del espectáculo, en estos contextos, no solo han producido nuevas formas de representación, sino también nuevas formas de resistencia, de denuncia y de reflexión crítica. La escena se convierte así en un dispositivo capaz de captar las mutaciones del presente y, al mismo tiempo, de ofrecer un espacio para reelaborar colectivamente los imaginarios afectados por la violencia, la ruptura o la incertidumbre.

El volumen incorpora también trabajos dedicados a la revisión de tradiciones escénicas y dancísticas que forman parte del patrimonio cultural y corporal de distintas comunidades. Estas aproximaciones subrayan el valor de la memoria, el ritual y las prácticas transmitidas intergeneracionalmente como estructuras vivas que continúan resonando en el presente. En ellas se pone de manifiesto la necesidad de proteger y reactivar las formas culturales que han construido identidad, cohesión y

continuidad histórica en numerosos territorios. Esta mirada patrimonial, lejos de quedar recluida en una visión conservacionista, se articula aquí como una herramienta crítica para comprender el papel de las artes en la vida social y su capacidad para adaptarse a nuevos tiempos.

Finalmente, el libro incorpora investigaciones que revisan las condiciones de producción teórica de la escena a través de los tratados, discursos y modelos que han ordenado históricamente la comprensión de la danza, el teatro y las prácticas espectaculares. Estos enfoques permiten trazar genealogías de larga duración y comprender cómo los marcos conceptuales —ya sean filosóficos, técnicos o simbólicos— han transformado la idea misma de lo escénico, desde la Antigüedad hasta la contemporaneidad.

En conjunto, el volumen propone una lectura plural y rigurosa de las artes del espectáculo como un espacio dinámico en el que convergen tradición y ruptura, cuerpo y tecnología, historia y porvenir. La escena, tal como se evidencia en los trabajos reunidos, no es un territorio estático ni meramente estético, sino un campo de investigación que ilumina procesos culturales de gran complejidad y que permite situar la creación artística en el centro de debates sociales esenciales. En tiempos en los que se cuestionan los límites del cuerpo, se redefinen los espacios comunes y se rearticulan los lenguajes culturales, investigar las artes del espectáculo se vuelve no solo pertinente, sino necesario.

Es nuestro deseo que las reflexiones aquí recogidas contribuyan a fortalecer el diálogo entre investigadores, artistas, docentes y agentes culturales, y que este libro se convierta en una herramienta útil para seguir ampliando los horizontes de la investigación escénica en un mundo en constante transformación.

IOSHINOBU NAVARRO SANLER
Coordinación académico CMIAE

SECCIÓN I.

MIRADAS TEÓRICAS, HISTÓRICAS
Y ESTÉTICAS DE LAS ARTES ESCÉNICAS

LA ESTÉTICA DEL CUERPO MONSTRUOSO EN EL CIRCO: OTIS JORDAN Y EL DEBATE DE LA MONSTRUOSIDAD

JORGE GALLEGO SILVA

Instituto Universitario Alicia Alonso/ URJC

1. INTRODUCCIÓN

La escena circense ha sido, desde sus orígenes modernos, un espacio privilegiado para la representación de cuerpos en tensión con las normatividades sociales, médicas y estéticas. Entre las formas que han habitado dicho espacio, la figura del cuerpo monstruoso se revela como una construcción simbólica de enorme densidad crítica. Más que una anomalía biológica, el monstruo constituye una categoría relacional y mutable, atravesada por el poder, el saber y el deseo. Michel Foucault (2000) lo define como una infracción de las leyes simultáneamente jurídicas y naturales, una figura que incomoda porque no encaja, ni física ni simbólicamente, en los marcos que definen lo humano.

Esta investigación examina el caso paradigmático de Otis Jordan, artista conocido como *The Human Cigarette Factory*, cuya corporalidad anómala y su trayectoria en el circuito del *freak show* estadounidense permiten analizar, desde el prisma de la estética de la monstruosidad, la compleja red de relaciones entre representación, exclusión y agencia en el espectáculo contemporáneo. El análisis parte de una concepción del monstruo no como desviación esencial, sino como efecto discursivo —una “hipérbole del orden” (Girard, 1986)— que reafirma, precisamente al transgredirlo, el marco normativo desde el que es nombrado.

Tal como sostiene Umberto Eco (2007), la fealdad y lo monstruoso no pueden ser pensados como lo opuesto a lo bello, sino como su contrapunto dialéctico, necesario para la constitución simbólica de la experiencia estética. En este sentido, la pista circense —y en particular el *freak show*— se presenta como un laboratorio escénico donde lo siniestro (Freud, 1991), lo grotesco y lo abyecto se articulan en formas de visibilidad que interpelan los límites de lo representable. El monstruo, así, deja de ser simple objeto de la mirada para devenir “archivo viviente” (Gallego, 2016), figura de tránsito entre la marginalidad social y la centralidad espectacular.

En la historia del arte y la representación escénica, pocas figuras concentran con tanta potencia simbólica los discursos sobre la diferencia, la anormalidad y la mirada como lo hace el cuerpo monstruoso. En este contexto, la figura de Otis Jordan, también conocido como "The Human Cigarette Factory", se presenta como un caso paradigmático para analizar las transformaciones contemporáneas de la monstruosidad en el espacio del circo. El Freak Show ha dado a la historia del espectáculo muchos artistas y muy diversos que han mantenido discursos muy distintos sobre su propia monstruosidad y el papel que el espectáculo desempeñaba en sus vidas. Existen testimonios que denuncian el abuso; otros que lo catalogan como su única salvación. Existen historias de fama y de éxito masivo y otras también de precariedad y subsistencia.

Pero el caso de Jordan es más complejo y permite conocer, de una manera concreta, como operan los mecanismos del biopoder tras la industrialización de los cuerpos. Nacido con una forma severa de artrogriposis que inmovilizaba sus extremidades, Otis transformó su condición en espectáculo, desplazando los límites entre exhibición, performance y resistencia. Defendió su profesión y su derecho a ejercerla frente a los ataques de personalidades políticas y médicas que insistían en que el circo se aprovechaba de su dignidad.

Este estudio propone una relectura de su figura desde la estética del cuerpo monstruoso, articulando un marco teórico que vincula los discursos históricos sobre la fealdad con los dispositivos de biopoder y las peculiaridades de las heterotopías circenses frente a la mera exhibición.

2. OBJETIVOS

El objetivo principal de la investigación es reinterpretar el fenómeno del *freak show* desde una perspectiva estética y biopolítica, problematizando su tradicional lectura como espacio de mera explotación. En particular, se busca:

- Revisar la genealogía del monstruo como categoría estética e histórica.
- Analizar la inscripción escénica del cuerpo monstruoso en el circo moderno.
- Estudiar el caso de Otis Jordan como ejemplo de agencia escénica y subversión simbólica.
- Contribuir a los estudios sobre artes escénicas con una mirada crítica sobre la representación de la diferencia corporal.
- Analizar la influencia de los dispositivos de poder en la creación de los nuevos discursos.

3. METODOLOGÍA

Se adopta una metodología cualitativa de corte hermenéutico, centrada en el análisis de fuentes primarias (testimonios, entrevistas, registros documentales sobre Otis Jordan) y secundarias (literatura académica sobre monstruosidad, circo, estética y biopolítica). El enfoque interdisciplinar articula los estudios culturales, la filosofía del cuerpo, la historia del espectáculo y la teoría crítica. El caso de estudio funciona como dispositivo para poner en tensión los marcos teóricos, más que como mera ilustración de estos.

4. MARCO TEÓRICO

4.1. EL CUERPO MONSTRUOSO COMO CATEGORÍA ESTÉTICA

Lejos de constituir una anomalía marginal, el cuerpo monstruoso forma parte de una genealogía que ha acompañado a la humanidad desde sus

mitos fundacionales. Las sirenas, medusas y centauros de la antigüedad clásica, así como las criaturas infernales del arte medieval, conforman un archivo de formas que desestabilizan el canon de belleza (Eco, 2007, p. 23). Tal como sostiene Karl Rosenkranz en su *Estética de lo feo*, la fealdad no es la negación de la belleza, sino su condición dialéctica (Rosenkranz, 1992, p. 56). Lo monstruoso, en este sentido, opera como un exceso de forma que interpela la norma.

Umberto Eco retoma esta idea al hablar de la fascinación estética por lo grotesco y lo deforme, recordando que el arte no puede eludir la existencia de la fealdad como componente constitutivo de lo real y lo simbólico (Eco, 2007, p. 19).

El recorrido histórico de la estética de la monstruosidad evidencia una evolución paralela a los cambios en los modos de representación y de control social. En las ferias medievales, los cuerpos anómalos eran expuestos como signos divinos o castigos celestiales; su carácter simbólico los ligaba a los portentos y a la iconografía religiosa, como advierte Montaigne al afirmar que todo lo creado por Dios, incluso lo deforme, debía tener una utilidad (Bouza, 2005).

Durante el Renacimiento y la Edad Moderna, el interés por lo monstruoso se desplazó hacia una mirada más científica. La teratología —el estudio de las deformidades— inauguró un registro médico y coleccionista que se expresó en los primeros gabinetes de curiosidades y en los museos de rarezas. La monstruosidad pasó de ser signo sobrenatural a objeto de saber y clasificación (Foucault, 1968, p. 225). En el siglo XIX, con el auge del positivismo, estos cuerpos comenzaron a ocupar un nuevo lugar: el espectáculo público. Las barracas, los museos ambulantes y, finalmente, el circo, se consolidaron como espacios de visibilidad para los cuerpos desviados.

Así, la estética de la monstruosidad fue mutando desde lo sagrado hacia lo espectacular, sin perder su carácter ambiguo: fascinante y repelente, atractivo y marginal, simbólico y corporal. El circo moderno se convierte en una institución clave para entender esta evolución. La mirada médica deja paso a la mirada comercial, aunque ambas comparten la misma necesidad de clasificar y observar. La estética circense recoge

esta tradición y la transforma en lenguaje escénico, integrando la diferencia en un sistema simbólico de singularidades (Cortés, 1997; Egui-zábal, 2012). Allí, el monstruo ya no es castigo divino ni objeto de estudio, sino estrella del show. Y como veremos su presencia no solo se justifica con su deformidad, si no con las proezas que ejecutan desde su corporalidad monstruosa; porque “mientras mayor es la lucha, más glorioso es el triunfo” (The Butterfly Circus, 2009).

4.2. EL MONSTRUO COMO DISPOSITIVO

El monstruo —ese ser que tanto nos inquieta como nos fascina— no es, en realidad, una figura eterna o universal. No es una sombra que acompaña a la humanidad desde siempre, sino una construcción histórica y cultural que delata, casi con crudeza, las tensiones entre el orden y el caos, entre lo que se espera y lo que se sale de la norma. Stephen King en su libro *Danza macabra* (2006) lo dice con claridad: “amamos y necesitamos el concepto de monstruosidad porque es la reafirmación del orden que anhelamos como seres humanos” (p. 22). La monstruosidad, lejos de ser una mera amenaza, cumple la función de recordarnos qué es lo que debe quedar fuera para que la sociedad siga en pie.

Según lo planteado el monstruo representa el desorden que recuerda al orden. Hacemos nacer al monstruo para centralizar en él el mal (...) En cierta forma, la existencia de lo monstruoso nos tranquiliza, porque convierte en hipérbole ese orden que el ser humano necesita, situando lo caótico en otro lugar que nunca es en nosotros mismos. (Gallego, 2016, p.250)

El monstruo, entonces, actúa como una especie de chivo expiatorio simbólico, un espejo deformado que refuerza aquello que queremos preservar. Autores como José Miguel G. Cortés en su libro *Orden y Caos* (1997)) lo entienden como una válvula de escape que canaliza nuestros miedos colectivos, una figura que revela —casi sin quererlo— lo frágil que es el equilibrio que intentamos mantener. “Los modelos monstruosos existen para pacificar las conciencias, para ejemplificar y concretar las tentaciones del mal y para convertirse en blancos de la violencia más implacable que somos capaces de ejercer” (p.13). En ese sentido René Girard (1986) recuerda que “la diferencia al margen del sistema aterro-riza porque sugiere la verdad del sistema, su relatividad, su fragilidad, su fenecimiento” (p.33). Michel Foucault (2000), clave en esta

conversación, lleva la idea aún más lejos. Para él, el monstruo no solo infringe una norma social o moral: desafía al mismo tiempo las leyes naturales y jurídicas. Es, en cierto modo, una anomalía que incomoda porque no encaja en ningún casillero. Y es que la monstruosidad no se agota en su forma externa. Cortés propone mirarla en tres niveles: su forma, su simbología y los miedos que despierta.

En cuanto a la forma, lo monstruoso se define por su desvío del cuerpo “correcto”, el que la sociedad ha decidido que es “el normal”. Foucault (1968) lo explica así: se trata de una lógica que clasifica, que entrelaza lo visible con lo invisible a través del discurso. Es decir, no basta con que el monstruo se vea distinto: tiene que ser *nombrado* como tal.

Ahora bien, si nos detenemos en la simbología, encontramos un giro fascinante. Desde los tiempos de Ambroise Paré (1987) hasta los ensayos de Montaigne (2003), el monstruo se leía como un mensaje de Dios, una señal, quizá una advertencia. Pero con la modernidad, esa idea se resquebraja. Dios deja de ocupar el centro del universo, y lo monstruoso pasa a inscribirse en un nuevo orden: el de la ley humana, que ya no lo interpreta como castigo divino, sino como una infracción legal. La transgresión cambia de dueño: ahora le pertenece al Estado, a la productividad, a la norma. “Monstruo, entonces, no como noción médica, sino como noción jurídica” (Foucault, 2000, p. 68).

Este cambio de mirada no es solo simbólico: está profundamente ligado a los mecanismos del biopoder. En *Los anormales* (2000), Foucault identifica tres figuras arquetípicas —el monstruo natural, el incorregible y el onanista— como núcleos desde los que se articula la noción moderna de anormalidad. En este nuevo contexto, la monstruosidad no se corrige. A diferencia de otros cuerpos desviados, como el del loco, el criminal o el disidente sexual, el monstruo no puede ser “reeducado”. Es un exceso que se gestiona con otra lógica: la de la exclusión. El castigo ya no es visible, no es público ni sangriento. Se vuelve silencioso, meticuloso, centrado en normalizar, en domesticar conductas y cuerpos. La monstruosidad, bajo esta lógica, se convierte en una amenaza para el equilibrio biopolítico, y su exclusión se justifica a través de un racismo estructural que decide, sin dramatismos, quién merece vivir y quién puede ser descartado.

¿Pero a dónde se va cuando no se tiene ningún lugar a dónde ir? Es en ese punto donde aparece el Freak Show como escenario perfecto para canalizar esta anomalía. Allí, el cuerpo “extraño” se transforma en mercancía y en espectáculo. Ese cuerpo excluido, sin embargo, no desaparece. Encuentra un lugar —marginal, pero lugar al fin— en ferias, circos y espectáculos ambulantes. Foucault llamará a estos espacios *heterotopías*: lugares reales, pero ajenos. “El monstruo no tiene sitio en un lugar de lugares que agrupa la semejanza; necesita un espacio otro donde resignarse de la exclusión social, un espacio otro que nazca justamente de la agrupación de la diferencia”(Gallego, 2016, p.266).

El monstruo no tiene lugar en una sociedad marcada por la productividad. No obstante, al mismo tiempo se desarrolla el Freak Show como espectáculo de masas. El hombre aleja la monstruosidad, pero la necesita. Primero como espectáculo de contemplación, después como circo en mayúsculas. La sociedad excluye al monstruo despojándolo de su individualidad pero acude a su encuentro para reafirmarse como norma. Cortés (1997) y Freud (1991) coinciden en que, al mirar un cuerpo monstruoso, nos enfrentamos a nuestros propios fantasmas. No es una belleza clásica la que se pone en juego, sino una conmoción profunda, una inquietud que va más allá de lo estético. “Lo siniestro en las vivencias se da (...) cuando convicciones primitivas superada parecen hallar una nueva confirmación” (Trías, 1982, p. 39).

Contemplar al monstruo no es una experiencia sencilla. Nos afecta, nos sacude. Hay algo en él que nos resulta sublime y siniestro a la vez. El espectador, ante la amenaza, se ve sacudido, pero sale de ahí reafirmado, más seguro de su lugar en el mundo. Burke (1996) en su libro *De lo sublime y de lo bello* aclara que el asombro es otro componente que forma parte fundamental del proceso: “De ahí nace el gran poder de lo sublime, que, lejos de ser producido por nuestros razonamientos, los anticipa y nos arrebatada mediante una fuerza irresistible” (p. 42).

Esta tensión se hace particularmente visible en el contexto del circo, espacio en el que la diferencia corporal se convierte en atractivo central. La monstruosidad no es simplemente mostrada sino codificada como forma de espectáculo.

En definitiva, el monstruo moderno no es solo una figura de pesadilla: es un síntoma. Nos habla de cómo se construyen las normas, de quién queda dentro y quién es empujado fuera. Su presencia en el circo no es casual ni superficial: es un gesto cargado de sentido. Al aparecer en escena, ese cuerpo excluido señala —con toda su diferencia— las grietas de un orden que pretende ser sólido. Y en esa tensión, el monstruo no solo aterriza: también incomoda, interroga y, a veces, ilumina.

4.3. EL FREAK SHOW: ESPETÁCULO, TRANSGRESIÓN Y MONSTRUOSIDAD

En el marco del *Freak Show*, el cuerpo monstruoso no se limita a una anomalía fisiológica: es, ante todo, un artefacto simbólico de alta densidad cultural. Como señala Foucault (2000), el monstruo encarna la transgresión de los órdenes normativos —biológicos, jurídicos, teológicos—, al quebrar las categorías que rigen lo humano. Es mezcla, exceso, ambigüedad. Y en tanto tal, se convierte en matriz privilegiada para pensar la otredad y su inscripción en el espectáculo moderno.

Frente a una tradición que asocia la monstruosidad con el castigo divino o la degeneración moral, el siglo XIX reconfigura su significado: bajo el prisma del positivismo, el monstruo se vuelve objeto de saber médico, sujeto de clasificación y, al mismo tiempo, materia de goce visual. Así, el cuerpo anómalo se instala en el umbral entre ciencia y ficción, entre curiosidad antropológica y consumo escénico.

Sin embargo, el *Freak show* no reduce al monstruo a objeto pasivo. Como demuestra Bogdan (1990), muchos artistas encontraron en este espacio una forma de lucha y empoderamiento. La transgresión no reside únicamente en su apariencia, sino en lo que hacen con ella: cuerpos sin brazos que tocan instrumentos con los pies, acróbatas sin piernas que sorprenden solo con sus manos. El espectáculo deviene aquí una escena de reapropiación, donde el límite biológico se convierte en umbral político, en línea que transgredir. La dinámica heroica en el proceder circense se configura por el vencimiento de los límites que el espectador piensa imposibles y el artista muestra posibles. Con la llegada del Freak al circo esa impugnación se reconfigura. El espectador no observa a un humano que hará cosas que pensaba no se podían hacer. Verá, del mismo modo, cosas que no se esperaba que se podían hacer,

pero partiendo de una imagen social, política, discursiva, sobre su propia monstruosidad.

Este giro permite resignificar el *Freak show* como manifestación circense plena. Frente a lecturas que lo relegan a un margen o lo disocian del arte escénico, esta investigación lo recupera como parte integral de la lógica transgresora del circo. Al igual que en la acrobacia heroica, donde el cuerpo desafía la gravedad y la norma, en el *freak* se inscribe a una poética de la imposibilidad vencida. La diferencia, no obstante, es que aquí el cuerpo ya parte de un estado “anómalo”, y su acto — caminar, saltar, volar— adquiere un carácter doblemente subversivo. Por esa razón hablamos de transgresión del cuerpo, porque la norma impuesta a la diferencia monstruosa se resquebraja ante el aplauso.

Es el triunfo de la moral frente al cuerpo, de la norma frente a la singularidad, del hombre frente al monstruo. Triunfo relativo porque potencia y desarrolla el *Freak show* como elemento determinante entre el hombre y monstruo. Triunfo también momentáneo porque pronto abandonará las contiendas de la contemplación para triunfar en la grandiosa pista bajo la atenta mirada y bajo el fervor del aplauso de aquellos que por artista lo elogian, pero por monstruo lo condenan. Impugnación del discurso, verdad contrariada. Otro tipo de realidad es posible con respecto a la monstruosidad y el espectáculo acude a ella para desmontar el universo del orden y sorprender al universo del hombre. El monstruo triunfa finalmente sobre el hombre porque, efectivamente, como dijo Cicerón: “*Cuanto mayor es la dificultad, mayor es la gloria*” (Gallego, 2016, p.p 273-274)

De este modo, el cuerpo monstruoso deviene cuerpo heroico. Su presencia en escena subvierte las jerarquías normativas de lo visible y lo representable, y transforma la vulnerabilidad en potencia. La monstruosidad no es solo condición, sino también estrategia, relato, construcción subjetiva. A través del espectáculo, estos cuerpos crean una identidad performativa que resiste su exclusión biopolítica. Lejos de quedar definidos por la carencia, generan nuevas formas de presencia, agencia y deseo. Así, el *Freak Show* aparece como un laboratorio de subjetividades liminares, donde la norma se interroga a sí misma y el cuerpo se convierte en campo de disputa estética, ética y política.

En suma, la monstruosidad, comprendida desde su dimensión histórica y cultural, permite desestabilizar los discursos hegemónicos sobre lo humano, lo normal y lo visible. Su inscripción escénica en el *Freak*

Show no es solo testimonio de una época, sino una clave crítica para leer nuestras propias configuraciones del cuerpo, la diferencia y el espectáculo contemporáneo.

Debemos entender la época dorada del Freak como un espectáculo de masas. Las estrellas de Barnum fueron mundialmente aclamadas, visitaron las cortes de todos los reinos europeos, consolidaron fortuna, éxito y clubs de fans. El entendimiento del Freak desde esa óptica es únicamente comparable a lo que puede ocurrir con estrellas del Pop o del fútbol en la actualidad. El monstruo, relegado y castigado con el exilio forzoso, se desarrolla como héroe. Despojado de cualquier posible lugar en la sociedad encuentra en el espectáculo un camino que, en muchas ocasiones, lo dispara a la fama, el éxito y la admiración de aquellos mismos que lo habían apartado del orden de la norma. Y ahora aplauden.

4.4. EL FINAL DE UNA ERA

El ocaso del freak Show como fenómeno de masas no fue simplemente el final de un espectáculo; marcó el cierre de toda una forma de mirar —y de mostrar— la diferencia. Lo monstruoso, que durante décadas había sido motivo de fascinación pública, empezó a desplazarse hacia otro terreno: el de la discapacidad y la medicina. Y este cambio no fue menor. No se trató solo de una nueva sensibilidad social, sino de una transformación profunda en la manera en que los cuerpos son nombrados, regulados y expuestos.

Foucault (2002) ayuda a entender esta mutación cuando compara los dispositivos de poder: antes, lo monstruoso era marginado al estilo de los leprosos, condenados al aislamiento. Pero con la modernidad avanzada, el modelo se parece más al de la peste: vigilancia, encierro, gestión. El monstruo ya no es expulsado a los márgenes; ahora es “tratado” en hospitales, asilos, psiquiátricos. Lo que parece una inclusión, en realidad es una sofisticación del control. Como advierte el propio Foucault, incluso los mecanismos que individualizan pueden volverse herramientas de exclusión.

Y luego llegó la guerra. La Segunda Guerra Mundial supuso un quiebre brutal. Como señala López (2012), el conflicto convirtió al ser humano

en su propio generador de monstruos. Ya no hacía falta invocar lo sobrenatural: bastaban la química, la radiación, el descuido médico. El caso de la talidomida —ese fármaco que causó miles de malformaciones congénitas— se volvió el símbolo de una monstruosidad fabricada en casa, ya no exótica, sino inquietantemente cercana.

En este nuevo escenario, la sociedad moderna empezó a sentirse incómoda ante lo monstruoso. Dejó de ser una atracción para volverse una herida. Se reemplazó el goce del espectador por el marco legal de protección al discapacitado. La visibilidad del monstruo fue barrida del espacio público, como si fuera un error que había que esconder. Y, sin embargo ese nuevo orden no garantizó una verdadera inclusión. Solo cambió el decorado del encierro: de la pista al margen institucional.

Ahora bien, ¿desapareció por completo el espectáculo de la diferencia? No del todo. Su legado sigue latiendo, aunque con nuevos disfraces. Lo vemos en los Talents Shows que celebran lo “excepcional”, en los récords Guinness, en las redes sociales que viralizan cuerpos distintos bajo la promesa de “superación”. Incluso en eventos como los Juegos Paralímpicos se mezcla la admiración con cierta mirada espectacularizante. El universo de Barnum no murió: simplemente aprendió a hablar en otro idioma.

En el fondo, el final del Freak Show no fue el fin de la representación de la diferencia. Fue su reconfiguración bajo otros discursos, más respetables en apariencia, pero no menos jerárquicos. La figura clásica del monstruo puede haberse desvanecido, sí. Pero su fuerza simbólica —esa capacidad de incomodar, de romper moldes, de poner en crisis lo que se considera “normal”— sigue presente. Y tal vez, más viva que nunca.

5. OTIS JORDAN Y EL DEBATE DE LA MONSTRUOSIDAD

Otis Jordan nació en 1946 con una condición que le impedía mover brazos y piernas. Su cuerpo, inmóvil, le obligó a desarrollar una autonomía extraordinaria a través del uso de su boca. Su fama se consolidó como artista de circo bajo el apodo de "La Fábrica Humana de Cigarrillos", por su habilidad para encender cigarrillos, manejar objetos y hasta pintar con la boca. También como “El hombre rana”. Otis representaba un caso

extremo de corporalidad otra: una forma de vida que, lejos de ocultarse, se mostraba con orgullo en el espacio del circo. Su espectáculo era, en sí mismo, una afirmación de agencia. Pero también respondía a una lógica de exhibición en la que el público encontraba fascinación, compasión y voyerismo. El propio Otis decía en entrevistas que prefería vivir de su condición antes que esconderse. En ese sentido, su figura puede leerse como un punto de tensión entre la explotación espectacular y la afirmación subjetiva (Jordan, citado por Eguizábal, 2012).

Otis participó en distintos espectáculos de *Sideshow*, trabajando con compañías dirigidas por figuras como Elsie Sutton, Jeff Murray, Dean Potter y Ward Hall. Otis Jordan dejó una impresión duradera en quienes trabajaron con él. Su presencia fue recordada con respeto y afecto por sus colegas, quienes compartían anécdotas que reflejaban tanto la dureza como la humanidad de su experiencia en el circo. En sus primeras apariciones, era presentado por un maestro de ceremonias —conocido como *lecturer*— que solía describir su condición médica con un tono sensacionalista. Con el paso del tiempo, algunos de estos presentadores intentaron ofrecer una imagen más humanizada de su figura. Sin embargo, Otis era una persona reservada y evitaba expresarse en público. Durante sus actuaciones, solía limitarse a responder con monosílabos a preguntas básicas, como su edad (“treinta y dos”) o su estatura (“veintisiete pulgadas”).

La performance de Otis no era solamente un acto de destreza física, sino una puesta en escena de los límites de la normatividad corporal. Su presencia en el escenario cuestionaba lo que se considera “funcional” o “digno de ser visto”. Su monstruosidad, lejos de ser ocultada, se convertía en la base de una nueva estética de la resistencia (Savater, 1985).

Hay que tener en cuenta que el estudio de su caso está estrechamente relacionado con el momento histórico en el que vive. Su actividad artística coincide con ese momento de cambio sobre la conciencia de lo monstruoso y la aplicación de los dispositivos regulados en “el derecho a la vida” que configuran los nuevos mecanismos de control. Perteneció a un grupo de artistas que desarrollan su profesión bajo la estética de la corporalidad monstruosa en un momento donde el Freak Show no está en su edad más gloriosa y donde ya se han aplicado por parte de la sociedad y de sus discursos todos los componentes analizados

anteriormente en el fin de una era. De ahí lo interesante de su caso, que nos permite analizar ese objeto de estudio desde dos prismas opuestos.

No obstante, antes de estudiar la polémica que se desarrolló en torno a su figura, me gustaría detenerme un momento en la relación que existe en nuestros días sobre el binomio *Freak show* /explotación.

Por supuesto, la explotación ha formado parte de muchas historias vinculadas al negocio de la monstruosidad. Recordemos la historia de Julia Pastrana, una mujer con hipertrichosis congénita generalizada e hiperplasia gingival que fue explotada hasta la muerte y más allá de ella. También coexiste con la de Lionel “el Hombre León” o Joseph Merrick, “el Hombre Elefante”, quienes encontraron reconocimiento, aunque no sin ambivalencia. No obstante, si nos adentramos en los testimonios directos de la época, podemos encontrar también palabras que apuntan hacia otras direcciones. La voz del propio Bill Durks, conocido como “el hombre con tres ojos”, ofrece un testimonio directo del otro lado del espectáculo: su diario revela la experiencia subjetiva del “monstruo”, no como objeto del mirar, sino como sujeto que mira y se explica a sí mismo. Abandonado por su familia, encuentra en el circo una forma de validación, comunidad y revancha simbólica, en contraposición a una sociedad que lo margina desde el nacimiento (Durks, citado en López, 2012).

Otro caso relevante es el de Robert Wadlow, el gigante que rechazó sistemáticamente participar en el negocio del espectáculo y que nos muestra otra cara del problema: incluso fuera del *freak show*, su cuerpo fue objeto de mirada y de intromisión, especialmente por parte del discurso médico-científico. Wadlow no fue humillado por el circo, sino por una ciencia que lo convirtió en ejemplo público sin su consentimiento.

Estos tres bloques de realidades distintas nos ofrecen la óptica de que la realidad del *Freak* y su existencia es compleja y llena de numerables matices de pensamiento, marginación e impugnación. Para Bogdan, incluso los casos más degradantes deben ser leídos desde la complejidad cultural: “El mundo empírico no puede estar limitado por nuestros prejuicios. Encontré degradación, pero también fama y fortuna” (1990, p. 5). Así, la monstruosidad deja de ser únicamente un castigo divino o

una curiosidad científica, para convertirse en forma de espectáculo y espejo deformante de la propia normalidad.

Otis performaba una subjetividad resistente, que rompía con los discursos de dependencia y pasividad asociados a la discapacidad. Su vida misma era un acto performativo que desafiaba la norma. Si la monstruosidad es una construcción cultural del exceso, Otis Jordan fue un artista del exceso que supo convertir su diferencia en lenguaje escénico (Trías, 1982; King, 2006)

En 1984 se vio envuelto en una fuerte controversia tras ser excluido del *Sutton Sideshow* durante la Feria Estatal de Nueva York. La decisión fue consecuencia de una denuncia presentada por Barbara Baskin, activista por los derechos de las personas con discapacidad, quien consideró que la exhibición de individuos con malformaciones era una práctica explotadora y obsoleta. Como resultado, el espectáculo fue desplazado a un área menos visible del recinto ferial y se vetó el uso del término "freak" en su promoción.

Jordan manifestó abiertamente su oposición a estas medidas, defendiendo su derecho a actuar y señalando que se le estaba negando la posibilidad de ganarse la vida. Este episodio dio lugar a un debate más amplio sobre la autonomía de los artistas con discapacidad y los límites entre la explotación y la autoexpresión. Dick Zigun, fundador del *Coney Island Circus Sideshow*, planteó la pregunta: ¿Quién es el verdadero explotador, el crítico que censura al artista o el productor que le ofrece un salario?

El caso de Otis Jordan puso en evidencia las tensiones existentes entre las luchas por los derechos de las personas con discapacidad y aquellos artistas que encontraban en los *Sideshows* una vía legítima de trabajo y expresión individual. La polémica se convirtió en un punto clave en las discusiones sobre representación, dignidad y derechos laborales dentro del mundo del espectáculo.

Su caso desvela la tensión entre autonomía individual y tutela discursiva. Aunque él eligió voluntariamente su vida en el espectáculo, una activista por los derechos de los discapacitados emprendió una cruzada contra su trabajo, considerándolo denigrante. Jordan defendió su derecho a decidir,

poniendo en cuestión el nuevo discurso que, bajo la apariencia de protección, impone una nueva forma de silenciamiento y exclusión.

El *Freak Show*, como estructura discursiva, entra en crisis por dos razones principales: la irrupción de nuevas formas de entretenimiento (radio, televisión) que desplazan su capacidad de asombro, y la mutación del discurso moderno hacia la gestión de la diferencia como problema médico, social y jurídico. En este sentido, se produce una sustitución del monstruo por el discapacitado, y con ello, del espectáculo por el control.

6. CONCLUSIONES

Otis Jordan no fue simplemente un "fenómeno" de feria; fue una figura compleja en la que se condensan los discursos sobre la alteridad corporal, el espectáculo y la estética. A través de su figura, podemos pensar la monstruosidad no como excepción, sino como parte constitutiva del arte escénico y del imaginario social.

El circo, como espacio heterotópico, ofrece un terreno privilegiado para esta reflexión (Foucault, 1984). Lejos de ser un simple "refugio" para los cuerpos anómalos, es un lugar de visibilidad, de tensión y de posibilidad. Otis Jordan encarna la paradoja de un cuerpo que, siendo excluido por la norma, encuentra en el escenario una forma de inscripción simbólica y estética. En este sentido, su monstruosidad no es una carencia, sino una potencia: la de interpelar, conmover y desafiar los límites de lo humano.

El análisis del caso de Otis Jordan, dentro del marco teórico de la estética del cuerpo monstruoso y el *Freak Show*, permite comprender con profundidad las complejas relaciones entre representación, otredad, poder y agencia. Su figura no solo resume muchas de las tensiones que atraviesan la historia del espectáculo de rarezas, sino que ofrece un prisma privilegiado para examinar cómo operan los discursos biopolíticos en el cuerpo, y cómo este cuerpo puede convertirse en un espacio de resistencia. Jordan no fue un sujeto pasivo de la mirada, sino un artista que supo reinscribir su corporalidad fuera de la lógica de la carencia. Su presencia en el escenario, lejos de confirmar su exclusión, la revertía, convirtiendo la anomalía en una potencia expresiva y

simbólica. Su monstruosidad, lejos de ser una mera categoría médica o moral, se resignificó como un acto performativo que desafiaba los límites normativos de lo funcional, lo productivo y lo digno de ser visto.^{[1][2][3][4][5][6][7][8][9][10][11][12][13][14][15][16][17][18][19][20][21][22][23][24][25][26][27][28][29][30][31][32][33][34][35][36][37][38][39][40][41][42][43][44][45][46][47][48][49][50][51][52][53][54][55][56][57][58][59][60][61][62][63][64][65][66][67][68][69][70][71][72][73][74][75][76][77][78][79][80][81][82][83][84][85][86][87][88][89][90][91][92][93][94][95][96][97][98][99][100]}El trabajo sitúa la figura del monstruo en una genealogía que va del mito a la modernidad, del castigo divino a la mirada clínica, del gabinete de curiosidades a la pista del circo. A lo largo de este recorrido, se muestra cómo la monstruosidad ha sido construida como categoría relacional, siempre en función de un “otro” que sirve de espejo deformante para confirmar la norma. En esta dialéctica, el monstruo cumple una doble función: es el síntoma que desestabiliza el orden y, a la vez, el instrumento que permite reafirmarlo.^{[1][2][3][4][5][6][7][8][9][10][11][12][13][14][15][16][17][18][19][20][21][22][23][24][25][26][27][28][29][30][31][32][33][34][35][36][37][38][39][40][41][42][43][44][45][46][47][48][49][50][51][52][53][54][55][56][57][58][59][60][61][62][63][64][65][66][67][68][69][70][71][72][73][74][75][76][77][78][79][80][81][82][83][84][85][86][87][88][89][90][91][92][93][94][95][96][97][98][99][100]}En el contexto del circo moderno, el monstruo se convierte en espectáculo, pero también en resistencia. Como se ha demostrado a través de la figura de Otis Jordan, el Freak Show no puede ser leído únicamente como espacio de explotación, sino también como lugar de agencia, construcción de subjetividad y negociación simbólica. Es allí donde la monstruosidad adquiere valor político: cuando el cuerpo, convertido en anomalía, se reapropia de su narrativa y subvierte los discursos que intentan silenciarlo.^{[1][2][3][4][5][6][7][8][9][10][11][12][13][14][15][16][17][18][19][20][21][22][23][24][25][26][27][28][29][30][31][32][33][34][35][36][37][38][39][40][41][42][43][44][45][46][47][48][49][50][51][52][53][54][55][56][57][58][59][60][61][62][63][64][65][66][67][68][69][70][71][72][73][74][75][76][77][78][79][80][81][82][83][84][85][86][87][88][89][90][91][92][93][94][95][96][97][98][99][100]}El final del Freak Show como fenómeno de masas no implica la desaparición del espectáculo de la diferencia, sino su transformación bajo nuevos lenguajes y formatos. La espectacularización de la diversidad persiste, aunque camuflada tras discursos de inclusión y superación, tal como se observa en fenómenos mediáticos contemporáneos. El monstruo, por tanto, no desaparece: muta, y en su mutación sigue siendo una figura crítica que interpela las fronteras de lo visible, lo normativo y lo humano. Otis Jordan se inscribe así en una tradición que no es solo de marginación, sino también de afirmación. Su cuerpo fue, a un tiempo, escenario, símbolo y resistencia. A través de él, es posible pensar nuevas estéticas de la diferencia, donde la anomalía no se oculta, sino que se exhibe con dignidad, abriendo caminos para repensar las formas en que comprendemos la belleza, la normalidad y el derecho a ser visto.

Entre los hallazgos más significativos destaca la resignificación del cuerpo monstruoso como cuerpo heroico, capaz de subvertir la narrativa del déficit. Jordan convierte su diferencia en espectáculo no para reafirmar su marginalidad, sino para generar una poética de lo

imposible. El aplauso no legitima la anormalidad, sino que impugna la norma. Además, el estudio muestra cómo el *freak show*, lejos de haber desaparecido, muta bajo nuevas formas de espectacularización de la diferencia (talent shows, redes sociales, discursos de superación), confirmando la persistencia de una lógica de visibilidad anclada en la fascinación por el “otro”.

La figura de Otis Jordan permite pensar la monstruosidad no como excepción, sino como campo de disputa simbólica dentro de las artes escénicas. Su cuerpo, leído desde la perspectiva foucaultiana del biopoder, se inscribe en una lógica performativa que subvierte el discurso médico y normativo. En lugar de ocultar la diferencia, la escena la exhibe, la estiliza y la convierte en potencia. Así, el circo se revela como espacio liminar donde lo excluido encuentra agencia, donde la monstruosidad deviene forma de resistencia, y donde el espectáculo se vuelve herramienta crítica para repensar lo humano.

7. REFERENCIAS

- Bogdan, R. (1990). *Freak show. Presenting Human Oddities for Amusement and Profit*. Chicago: The University of Chicago.
- Bouza, F. (1991). *Locos, enanos y hombres de places en la corte de los Austria*. Madrid: Temas de hoy.
- Bouza, F. (2005). *Tinieblas vivientes. Enanos, bufones, monstruos y otras criaturas del siglo de oro. Magos, brujos y hechiceras en la España moderna*. Barcelona: Debolsillo.
- Bouza, F. (1993). *Imagen y poder. La imagen del otro en la cultura occidental*. Akal.
- Burke, E. (1996). *De lo sublime y de lo bello*. Madrid: Gredos.
- Cortés, M. (1997). *Orden y caos*. Barcelona: Anagrama.
- Durks, B. (s.f.). *Diario inédito*. (Citado en López, CDOC).
- Eco, U. (2007). *Historia de la fealdad*. Barcelona: Lumen.
- Eguizábal, R. (2007). *La mirada imposible: Ensayos sobre comunicación y culturas*. Cátedra.
- Foucault, M. (1975). *Los anormales: Curso en el Collège de France (1974-1975)*. Akal.

- Foucault, M. (1976). Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión. Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (2004). Seguridad, territorio, población: Curso en el Collège de France (1977-1978). Fondo de Cultura Económica.
- Freud, S. (2003). Lo ominoso. En Obras completas (Vol. XVII). Amorrortu.
- Gallego, J. (2016). Filosofía y estética del cuerpo en el circo desde la perspectiva del concepto de biopoder. (Tesis Doctoral).
- Girard, R. (1972). La violencia y lo sagrado. Anagrama.
- Jordan, O. (entrevistas citadas en Eguizábal, 2007). (s.f.).
- King, S. (1981). Danza macabra. Plaza & Janés.
- López, D. (2014). Monstruos, raros y excluidos: Una historia cultural de la deformidad física. Cátedra.
- Montaigne, M. de (2007). Ensayos. Alianza Editorial.
- Paré, A. (2003). Sobre los monstruos y las maravillas. Fondo de Cultura Económica.
- Rosenkranz, K. (2004). Estética de lo feo. Cátedra.
- Savater, F. (1996). La tarea del héroe. Ariel.
- Trías, E. (1982). Lo bello y lo siniestro. Ariel.

MÁS ALLÁ DE LA PIEL: LA CONQUISTA DEL ESPACIO A TRAVÉS DEL CUERPO EN LA FURA DELS BAUS

IRENE BALLESTEROS ALCAÍN
Universidad de Sevilla

1. INTRODUCCIÓN

La década de 1970 supuso un fuerte revulsivo que provocó grandes cambios a nivel social, político y cultural; época de grandes movimientos sociales y políticos que reclamaban cambios e igualdad de derechos de todos los individuos de una sociedad. Este espíritu subversivo se plasmó también en el arte, que rompió con las formas tradicionales del arte-como-objeto y desarrolló géneros nuevos que supusieron un completo cambio de paradigma: la instalación, el *land art*, pero, sobre todo, la performance, que buscó en los postulados del Teatro de la Crueldad, la danza contemporánea y otras formas artísticas una estética del espacio y del cuerpo en la que estos servían al mismo tiempo como objeto y medio de la creación artística. Lo mismo sucedió dentro de la escena teatral, donde a las nuevas formas de teatro (como el Teatro del Absurdo), se unieron nuevas puestas en escena más radicales, la digitalización, un planteamiento más físico y, en general, nuevas vías de experimentación entre la escena, el texto y la propia acción, además de formas de romper la llamada “cuarta pared” y establecer nuevas conexiones con el público.

Si esta década de los setenta fue convulsa en el resto del mundo, en España lo fue aún más. Tras la muerte del dictador Francisco Franco, comenzó un camino de transformación política para llegar a la democracia. Esta época, la Transición, supuso un consenso político y la aprobación de la Constitución Española, terminando así definitivamente los años de dictadura. En este contexto, España se unió a las corrientes artísticas y culturales que estaban desarrollándose lugar en

el resto de Occidente, también en el teatro. Aunque hubo compañías del llamado Teatro Independiente por toda la geografía española (por ejemplo, Esperpento de Sevilla (Sevilla), Los Goliardos (Madrid), o Corral de Comedias (Valladolid)), fue en Cataluña donde se encontraron las formas más rompedoras de nuevas propuestas teatrales. Els Joglars, que habían comenzado su andadura durante los años sesenta (al igual que algunos de los grupos que hemos mencionado), fue una de las distintas compañías que permitió el florecimiento de otras compañías como Comediants.

Una de esas compañías catalanas fue La Fura dels Baus, pero con una diferencia sustancial: sus integrantes apostaron por un teatro mucho más físico, más cercano a la performance del *body art* o performance masoquista, en la que el espectador no era un sujeto pasivo, sino que se convertía en miembro activo dentro de la obra. El cuerpo se convierte así en el elemento principal de la obra, como significante más que como objeto, pues es la herramienta que el grupo catalán utiliza para transmitir su mensaje desgarrado, violento y carnal. El cuerpo se convierte en algo abierto que termina creando espacios y conquistándolos a través de hibridaciones con la tecnología y, sobre todo, de una rabia que explota en un festival dionisiaco.

En este trabajo planteamos un análisis de esta conquista del espacio por el cuerpo que se desarrolla en las proposiciones artísticas de La Fura dels Baus. Primero, haremos un pequeño análisis del contexto cultural y artístico de aquella década en que se constituyó el grupo, centrándonos en las obras del género de performance y teatro. A continuación, haremos un breve recorrido por las distintas fases de la obra de La Fura. Finalmente, analizaremos las connotaciones que tiene el cuerpo en las producciones de la compañía catalana, y veremos cómo implican una nueva forma de relación entre el espacio, el cuerpo y el espectador.

2. EL CONTEXTO DE LOS AÑOS 70

Como acabamos de mencionar, los años setenta fueron una época llena de cambio en el panorama cultural, cambiando la concepción propia del arte en todas sus variantes: artes plásticas, literatura, teatro, cine,

etcétera. En ellas, era más importante el proceso que el resultado de la obra de arte en sí: en otras palabras, la *experiencia* de vivir la propia obra era más importante que el objeto artístico.¹ De todas esas formas, hay dos que nos interesan especialmente: los géneros de performance artística, y los cambios que se produjeron en el teatro, con el surgimiento de concepciones distintas del diseño teatral y de la acción y el texto en sí. Por tanto, queremos explicar estos aspectos, ya que serán relevantes para el resto de nuestro estudio.

2.1. EL ARTE DE PERFORMANCE

La performance como género artístico surgió, principalmente, durante los años sesenta y setenta del siglo XX. Sin embargo, sus orígenes se remontan al principio de dicha centuria. RoseLee Goldberg (1988) explica que los comienzos de la performance tal y como la conocemos ahora se remontan a las llamadas Vanguardias. El futurismo fue la primera de estas en considerar una nueva forma de obra, lo que no es de extrañar dada la importancia que daba al movimiento y la velocidad. Filippo Tommaso Marinetti, principal ideólogo del Futurismo, terminaría convenciendo a otros pintores de esta vanguardia para pasar a la acción física como forma de creación artística. Según afirma Goldberg (*ibid.*, 14):

La performance fue la manera más segura de trastornar a un público complaciente. Dio a los artistas autorización para ser tanto “creadores en el desarrollo de una nueva forma de teatro de artistas” como “objetos de arte” en los cuales no (se) establecía (una) separación entre su arte como poetas, como pintores o como intérpretes. Los manifiestos subsiguientes aclararon muy bien estas intenciones: mandaban a los artistas “salir a la calle, lanzar ataques desde los teatros e introducir los puñetazos en la batalla artística”.

Así, se iniciaron los caminos de la performance artística. Del mismo modo, los futuristas desarrollaron varios conceptos que serían fundamentales para todo el arte performático que vendría después: la “música de ruidos” o *bruitismo* (un anticipo de la música del género *noise*), los movimientos mecánicos, basados en el staccato de las máquinas

¹ Sobre el arte como proceso, veáse Ruiz Mollá y Ballesteros Alcaín (2023).

(“[g]esticulad geométricamente [...] de una manera topológica como de delineante, creando sintéticamente en el aire cubos, conos, espirales y elipses”), el teatro sintético, “muy breve, [que] condensa en unos pocos minutos, en unas pocas palabras y pocos gestos, innumerables situaciones, sensibilidades, ideas, sensaciones, hechos y símbolos”, y, finalmente, la simultaneidad, que provenía de la improvisación para poder captar las fragmentarias acciones de la vida diaria (*ibid.*, 20-28).

La estela de los futuristas fue seguida por el constructivismo ruso (*ibid.*, 31-48), el movimiento dadaísta, con las acciones de sus miembros en el Cabaret Voltaire y con una filosofía más destructiva (*ibid.*, 50-74), el surrealismo, que comenzó a utilizar vídeos y proyecciones (*ibid.*, 75-96), y, finalmente, la Bauhaus, con el taller de teatro, sus fiestas mucho más desenfadadas y las teorías de Schlemmer que introdujo por primera vez la diferencia entre la teoría teatral (Apolo) y la práctica (Dioniso) (*ibid.*, 97-120).

Tras la Segunda Guerra Mundial, estas formas de arte fueron paulatinamente adquiriendo más adeptos, con artistas como Joseph Beuys y sus performances-rituales, muy asociadas a los animales totémicos y a la comida (por ejemplo, *I like America, America likes me* y *Cómo explicar arte a una liebre muerta*) (Lamarche-Vadel, 1994). Conforme fueron llegando y avanzando los años sesenta, fueron creándose nuevas vertientes de performance, mucho más exigentes física y mentalmente. Era como si los artistas estuviesen deseando no solo crear un *shock* en el espectador para que despertase, como habían pedido los futuristas, sino también reconquistar el cuerpo volviéndolo a reclamar en toda su carnosidad, viscosidad y sensaciones de dolor y peligro. A este tipo de arte se le denomina *body art*, aunque algunos autores como Kathy O'Dell (1998) la llaman performance masoquista. Algunos artistas de este movimiento, que tuvo su apogeo en los años setenta, fueron Chris Burden, Vito Acconci, Marina Abramovich y Gina Pane. Otro movimiento que se encontraba dentro de estas performances más físicas fue el de los accionistas vieneses, surgido en Austria tras la Segunda Guerra Mundial y que mezcla el aspecto ritual con la autolesión, la sangre y los límites de la “fisicalidad” del cuerpo. Todos estos artistas se distinguen por la forma de provocar al espectador a través de la autolesión, el sonido y la imagen simbólica. En la década de los setenta fue cuando este

tipo de performance física tuvo su apogeo, en parte debido a la al momento socio-cultural que se vivió en aquella época de revolución política y de reclamación del individuo como sujeto independiente del Estado y de la sociedad, propietario de su carne y de su vida.

Al mismo tiempo, se desarrollaron formas híbridas como el *happening*: una especie de performance en la que el público participaba: *The Yard* de Allan Kaprow, *The Store* de Claes Oldenburg o *Velocity: Impact Run* de Barry Le Va, en la que el artista realizaba una performance sin estar presente: en una sala vacía, grabó el sonido de su cuerpo corriendo e impactando contra las paredes de la sala (Ran, 2006, 179-183, 168). Lo que los espectadores presenciaron fue solamente el sonido de la acción, no la acción en sí. Aunque el cuerpo no estaba presente, lo estaba a través del sonido de su carrera y su choque, permitiendo al público seguir el propio recorrido que había hecho el artista.

2.2. EL TEATRO DE LOS AÑOS SETENTA

En el mundo de la acción teatral sucedió lo mismo que en el de las artes: hubo un esfuerzo para llevar al extremo las teorías que se habían desarrollado a lo largo de la primera mitad del siglo XX. Como afirma Mann (1991), “el discurso de la vanguardia [*avant-garde*] es su muerte y en la muerte continúa reproduciéndose como una muerte-discurso [*death-discourse*]” (citado en Dwyer, 2023, 40). Así, a las ideas de iluminación de Adolphe Appia y de Oskar Schlemmer (y de la Bauhaus en general), además del teatro minimalista de este, en el que la decoración se reducía a formas abstractas, y las teorías de Gordon Craig de la *Übermarionette*, calaron profundamente en los escenógrafos, los directores de escena, y los actores y artistas en general de las últimas décadas del siglo pasado y se han trasladado hasta nuestros días. Como hemos visto en el apartado anterior, las segundas vanguardias introdujeron novedades y distintas concepciones de la representación teatral, de nuevo, intentando suprimir la llamada “cuarta pared”, es decir, intentando eliminar la separación entre la escena, el actor y el espectador, introduciendo además maquinarias para la escenografía teatral (Baugh, 2013, 45-79). Mientras Appia había desarrollado una teoría de iluminación que, además de la iluminación general, establecía una serie de luces específicas para dar mayor

dramaturgia a la escena planteando también la utilidad de las proyecciones (Beacham, 1993; Appia, 2000), Oskar Schlemmer participó en el teatro de la Bauhaus, y se sentía optimista respecto a las posibilidades que la tecnología ofrecía a los artistas (citado en Baugh, 2013, 122):

[...] las posibilidades son extraordinarias a la luz de los avances tecnológicos de hoy en día: maquinaria de precisión, aparatos científicos de cristal y metal, los miembros artificiales desarrollados por la cirugía, los fantásticos trajes de los buceadores de aguas profundas y del soldado moderno y así sucesivamente... Asombrosas figuras de este nuevo tipo, personificaciones de los conceptos e ideas más altos, hechos del material más exquisito, también serán capaces de personificar simbólicamente una nueva fe.

Un ejemplo de esto es la tecnología desarrollada por la compañía Schwabe (fundada por Max Schwabe), entre la que se encuentra el “proyector de nubes” (*ibid.*, 127) y los distintos cristales de colores para colocar sobre las lámparas de iluminación que, basándose en siete colores (azul oscuro, azul medio, azul claro, azul de luz de día, verde, amarillo, y rojo), permitían que estos se mezclasen y crearan así distintos efectos de color en la escena (*ibid.*, 111-112).

Gordon Craig, por su parte, desarrolló una teoría que luego sería muy utilizada en el teatro, la *Übermarionette*. Esta proponía un actor sin ego (Causey, 2006, 78), que no tenía que sustituir al actor en sí, sino crear una nueva forma de ir “más allá de la vida”. Como afirma Craig (citado en Bablet, 1962, 109):

La *Übermarionette* no competirá con la vida –más bien irá más allá de ella. Su ideal no será la carne y la sangre sino el cuerpo en trance – buscará vestirse con una belleza semejante a la muerte [*death-like*] mientras exhala un espíritu vivo. Varias veces en el curso de este ensayo se ha dicho una palabra o dos sobre cómo la Muerte ha encontrado su camino en el papel – llamada aquí por los clamores incesantes de “¡Vida!, ¡Vida!, ¡Vida!” de los realistas.

A las teorías de la *Übermarionette* y del minimalismo escénico se le contraponen las ideas del Teatro de la Crueldad de Antonin Artaud, que en su obra *El teatro y su Doble* (1978) desarrolla la teoría de un teatro ritualizado, que vuelva a la tierra y proponga el poder de la acción corporal, de máquinas, musical, luminosa sobre la palabra que llevaría al espectador a un despertar catártico. Este tipo de teatro se denominaría Teatro de la Crueldad, en el que la crueldad no es física, sino espiritual e intelectual.

El espacio escénico artaudiano (y también el desarrollado por Georges Bataille), sería un “espacio abyecto” frente al “espacio abstracto” que desarrollaron Gropius y otros (Hannah, 2018, 119-134). Este “espacio abyecto” “representaría una revuelta física contra la negación por parte de la arquitectura del cuerpo visceral e incontenible” (*ibid.*, 123).

Con esta pequeña introducción podemos llegar a la conclusión de que lo único que se ha hecho desde la primera mitad del siglo XX ha sido mejorar y llevar al extremo las teorías ya propuestas entonces. Sin embargo, con la llegada del postmodernismo en la década de los años setenta, la concepción del teatro y del espectador fue cambiando hacia formas más radicales: surgió lo que Hans-Thies Lehmann (2006) denomina teatro postdramático. Los orígenes del teatro postdramático se basan en una autoreflexión, descomposición y separación de los postulados teatrales de las vanguardias y las neo-vanguardias de la década de los cincuenta y de los sesenta, hasta la llegada de los setenta (*ibid.*, 49). Según Lehmann (*ibid.*), los “signos teatrales” del teatro postdramático son los siguientes:

- Retirada de la síntesis en búsqueda de una representación fragmentada y abierta que permita la abundancia de signos simultáneos, el solipsismo y la articulación de experiencias colectivas a través de la libertad en las jerarquías y de la coherencia.
- Imágenes de sueños [*Dream image*], que, como hemos mencionado anteriormente, y como en los sueños, transmitan la falta de jerarquía y una semiótica superada, además del abandono de la interpretación.
- Sinestesia, en la que el lenguaje teatral se convierte en una *proposición* para una comunicación de los diferentes signos, que permita una negociación, retirada y redescubrimiento de los significantes en la relación espectador-actor/creador.
- El texto performático, que, más que una traducción de la palabra en acto físico, se convierte en una presencia compartida, procesual y energética.²

² A su vez, este rasgo estilístico se divide en (1) parataxis/no-jerarquía, que depende de la no comprensión al instante, sino de permitir al espectador almacenar las sensaciones, (2)

Estas cualidades se pueden dar todas a la vez o solamente algunas, pero en general, representan muy bien lo que es el teatro de los últimos treinta años del siglo pasado, una tendencia que ha continuado hasta ahora. Como podemos observar, e incluso Lehmann (*ibid.*) lo afirma, estas características plantean una superposición con la performance artística (134-140). Del mismo modo, todas estas tendencias permiten la creación de un nuevo tipo de espacio. Al espacio abstracto y espacio abyecto del que hemos hablado anteriormente, se les añade ahora el régimen escópico, basado en la “fuerte estimulación y la urgencia participativa” (Jay citado en McKinney, 2018, 114), o, en otras palabras, la sobreestimulación sensorial del espectador. Este sería un “espectador encarnado” [*embodied spectator*] que, según McKinney (*ibid.*) citando a Merlau-Ponty, se encuentra dentro “del peso, la densidad, la carnosidad de cada color, de cada sonido, de cada textura táctil” (112). Dentro de las teorías del teatro postdramático (y de la performance artística) como creadores de un espectador encarnado también se encuentran las teorías del espectador emancipado de Rancière en su libro homónimo (2013, 12):

[...] es preciso arrancar al espectador del embrutecimiento del espectador fascinado por la apariencia y ganado por la empatía que lo hace identificarse con los personajes de la escena. Se le mostrará, pues, un espectáculo extraño, inusual, un enigma en el cual él debe buscar el sentido.

Volvemos, una vez más, a la fisicalidad del cuerpo como forma artística y a la superposición de efectos y eventos en la escena, que más que una narración lineal permite distintas metanarraciones a través de la luz, el

simultaneidad, que refuerza la parcelación de la percepción, (3) el juego con la densidad de los signos, es decir, el número de signos presentados en la acción dramática, que, en contra del bombardeo continuo de los medios de comunicación de masas, el teatro postdramático prefiere reducirlos, (4) plétora, que, al contrario de lo anterior, crea un “teatro de accesorios” que lleva al *horror vacui* y a la desorientación, (5) musicalización, que lleva a la manipulación del sonido, (6) escenografía/dramaturgia visual, es decir, la que no está subordinada directamente al texto, (7) calidez y frialdad, jugando con la extrañeza del Otro frente a la calidez de la asociación con el cuerpo de este, lo que a su vez produce calidez, (8) fisicalidad, en la que el cuerpo es absolutizado en una presencia que a veces se aleja de las convenciones (a base de la muestra de la enfermedad, la decadencia, el dolor, etcétera), haciendo que el cuerpo se convierta en lo único importante, (9) “Teatro Concreto”, que hace que el teatro se muestre a sí mismo como un arte de espacio y tiempo, en el que todos los elementos que lo componen pueden funcionar como entes autónomos.

color, las proyecciones y los gestos de los actores de la escena. Para ello, las tecnologías que se fueron desarrollando durante esos años (y que a día de hoy continúan perfeccionándose), nos sirven de ayuda. Durante el siglo XX se comenzó a utilizar “lo digital”, es decir, lo no-físico, en el entorno de la performance a través de proyecciones y maquinarias, como hemos visto anteriormente (Dixon, 2007, 38-85; Baugh, 2013; O’Dwyer, 2023, 1-20). Durante la década de 1960, la tecnología utilizada en la representación escénica seguía estando prácticamente reducida al vídeo clásico, en parte por el elevado precio de otras técnicas (Dixon, 2007, 88). Sin embargo, artistas de instalación y performance, sobre todo asociados al movimiento Fluxus, permitieron que se explorasen nuevas formas de utilizar este formato y hacer que el espectador *participase* en la obra (*ibid.*, 88-89). El artista Nam-June Paik en 1966 escribió un manifiesto llamado *Cybernated Art*, en el que expresaba las posibilidades de la cibernética con las nuevas formas artísticas (citado en *ibid.*, 93):

Cibernética, la ciencia de las relaciones puras, o relación en sí misma, tiene sus orígenes en el karma. La famosa frase de Marshall McLuhan “los Medios de Comunicación son el mensaje” [*“Media is the message”*] fue formulada por Norbert Weiner en 1948 como “La señal, donde el mensaje es enviado, juega un papel igualmente importante que la señal, donde el mensaje no es enviado” [...] Como el *Happening* es la fusión de varias artes, la cibernética es la explotación de las regiones límite entre y a través de varias ciencias existentes. [...]

Somos circuitos abiertos.

En los años setenta se comenzó a experimentar de forma más intensa gracias al abaratamiento de la edición de vídeo, lo que permitía que el acceso a este fuera más sencillo (*ibid.*, 88). Sin embargo, estos avances, y, en general, el avance de la cibernética, plantearon nuevas cuestiones en diversos ámbitos de la representación escénica: la interconectividad, el cuerpo y el espacio.

Con la interconectividad no nos referimos únicamente a la capacidad del espectador para relacionarse en vivo con la obra (como sucede con ciertas propuestas de La Fura), sino también a la relación entre un cuerpo y espacio real y físico, y un espacio y cuerpo virtual (conformado por píxeles). Esto permite una nueva relación, que despierta la imaginación del

espectador y le permite expandirse para llenarlo. En referencia al cuerpo del espectador (y en cierto modo, igual sucede con el espacio), Hansen (2006) acuñó el concepto “*cuerpos en código*” [*bodies in code*], con el que no solo se refiere a un cuerpo “puramente informativo o a una incorporeidad digital del cuerpo diario”, sino también a un cuerpo “sometido y constituido por una inevitable y empoderante desterritorialización [*desterritorialization*] técnica – un cuerpo cuya materialización se realiza, y solo puede ser realizada, en conjunción con la tecnología” (20). La democratización de las tecnologías y de los medios de comunicación de masas desde los años setenta ha permitido que nos hayamos convertido (y nuestro espacio del mismo modo) en formas de vida que solo se entienden en la tecnología. Este hecho, en vez de ser negativo, tiene la posibilidad de permitir al espectador *introducirse* en la obra e interactuar con ella (de manera física o psicológica) de formas que antes eran imposibles. Como afirma Baugh (2017), “una cualidad distintiva de las nuevas tecnologías es que lo que quizá produzca una destrucción cultural al mismo tiempo sirve para producir formas de regeneración cultural” (32).

De este modo, el espacio “no es uno, sino que es plural, una heterogeneidad, una diferencia” (Liebskind citado en Hannah, 2017, 44). El espacio se multiplica, se divide, se expande, desaparece y vuelve, y juega con las percepciones del espectador. Lo mismo sucede, y de forma mucho más llamativa, con el cuerpo. No podemos olvidar a fin de cuentas que el cuerpo es nuestro elemento de referencia, en que nos ubica en el Ahí, en el mundo tanto físico como metafísico. Como afirma Dixon (2007), a este hecho se le une que la cibernética permite que el espacio y el actor se unan, interaccionen y colaboren en un todo (147). Las nuevas teorías sobre el cuerpo del actor provienen de las teorías del posthumanismo. El posthumanismo busca una trascendencia del ser humano, que va más allá de las visiones antropocéntricas previas y que trasciende el espacio, lo físico, la especie, etcétera. Como afirma Braidotti (2013), “el posthumanismo se basa en la asunción del declive histórico del Humanismo pero busca nuevas alternativas, sin caer en la retórica de la crisis del hombre” (37). Una de las grandes teóricas del posthumanismo fue Hayles (1999) según la que uno se vuelve posthumano si se cree posthumano (6). Pero

antes, Ibad Hassan había tomado al mítico Prometeo como el símbolo del posthumanismo (citado en Dixon, 2007, 152).³

Aunque existen diversas formas de representar el cuerpo posthumano existen dos principales: la fragmentación del cuerpo a través del vídeo y las proyecciones, y el hombre-ciborg. Dixon (*ibid.*), afirma que el cuerpo se convierte en una ontología mental: es decir, se vuelve metafísico, algo maleable y cambiante, por lo que nuestra asociación con él (debido a la propia mediatización del espectador), ya no resulta extraña, sino que somos capaces de empatizar mental y físicamente con el cuerpo mostrado (213). Citando a Jameson (en *ibid.*): “Finalmente el cuerpo prueba ser un palimpsesto cuyas puñaladas de dolor y síntomas, junto con sus impulsos profundos y su aparato sensorial, pueden ser *leídos* tanto como cualquier otro texto”. En otras palabras, el cuerpo siempre es cuerpo, sea virtual, sea fragmentado, dividido dolorosamente, se encuentra unido al actor como nunca antes había ocurrido (*ibid.*, 215). Con respecto al actor-ciborg, o al ciborg-actor, Dyens (2001) afirma:

No nos encontramos ya meramente entrelazados con las máquinas, ya no estamos simplemente soldados a su existencia; literalmente podemos coevolucionar con ellas. Debemos ahora percibir la tecnología y los seres humanos como una entidad. Somos máquinas y las máquinas están en nosotros. La máquina respira (32).

Las teorías sobre los ciborgs las inició Donna Haraway en su ensayo *Manifiesto Ciborg* (2020) en 1985,⁴ llamaba a una visión del mundo no determinista y social-constructiva, que permitiese crear nuevas categorías nunca antes pensadas. El ciborg representa “la mecanización del humano” (Dixon 2007, 277), pero también aquella creación humana, aquello que se une al cuerpo en forma de metal y cables (como la tercera

³ ¿No es finalmente claro? Prometeo, profeta, Titán trasgresor y embaucador, dador de fuego, hacedor de cultura –Prometeo es nuestro performer. Él actúa [*performs*] el Tiempo y el Espacio; él actúa el Deseo. Sufrir. Nosotros mismos somos esa actuación [*performance*]; actuamos y somos actuados cada momento. Somos el dolor y el juego del Humano, aquel que no permanece humano. Somos tanto la Tierra y el Cielo, el Agua y el Fuego. Somos la forma cambiante del Deseo. Todo cambia, y nada, ni siquiera la Muerte, puede cansarse.

⁴ Haraway, en su libro de corte revolucionario y utópico, defendía que el ciborg es una figura femenina híbrida que sería capaz de hacer caer el dogma del falocentrismo.

mano de Sterlac), que nunca será capaz de llegar a ser humano, recalando su propia artificialidad.

Existen numerosos artistas, colectivos, escenógrafos que han trabajado todos estos aspectos de la nueva forma de hacer el teatro, de entender el texto y de entender la propia vida. La Fura del Baus es, de entre ellos, una de los que más destacan.

3. EL CUERPO COMO ESPACIO EN LA FURA DELS BAUS

La Fura dels Baus nació en Moyá (Barcelona) en 1979, y sus fundadores fueron Marcel·lí Antúnez, Carles Padrissa, Pere Tàntinyà, Quico Palomar, Teresa Puig, Anna Sabaté y Jürgen Müller. Originariamente era un grupo de artistas callejeros, con una estética casi medieval: una carreta tirada por un burro, con un espectáculo de fácil montaje que se parecía a los “carromatos” medievales. Poco después, comenzaron a realizar obras en espacios alternativos, como mataderos o fábricas abandonadas, en parte influenciados por su experiencia de teatro callejero (Barba Rodríguez, 2024, 3). En este tipo de entornos desarrollaron una serie de performances/*happenings* en los que el riesgo, la violencia y la fisicalidad no eran en absoluto fingidos. En *Accions* (1983), *Suz/O/Suz* (1985), *Tier Mon* (1988) y *Noun* (1990), fueron estableciendo un lenguaje, denominado “lenguaje furero”, que luego continuarían en otras creaciones más sofisticadas. Por ejemplo, *Accions* es considerada hoy en día una obra clave del teatro contemporáneo (Schulz, 2013, 21), en la que hicieron su aparición los “hombres de fango”: individuos completamente cubiertos de barro que “usan la violencia para crear un teatro real o más bien hiper-real” (Pawłowska y Wendorff, 2018, 220). En todas estas obras, el espectador se encontraba dentro del propio espacio, y se desplazaba según se movía una acción que lo atacaba, llamaba a la interacción, al miedo, a la experiencia dionisiaca. Como afirma Ollé (2010, 82):

Por un lado, no nos bastaba con la participación del público, queríamos interacción, fricción, romper la pasividad de los asistentes invadiendo su espacio vital. Lo conseguimos a través de un teatro de imágenes, un tipo de dramaturgia muy visual y no textual. [...] [E]ra más importante llegar a su estómago que a su cabeza, y por ello tratábamos de introducir una vulnerabilidad en el espectador que nos permitiera transmitirle de formas muy directas.

Este “romper con la pasividad del espectador” es una llamada a la comunidad (Kacprzak, 2018, 106), siguiendo, de forma inconsciente, las teorías de Arnold van Gennep del rito de paso (2008) y de lo liminal/*liminoide* de Victor Turner (1966, 1967, 1982, 1984), además de, por supuesto, la idea del Teatro de la Crueldad de Artaud.⁵ La sociedad postmoderna, como afirma Nancy (1991), es una sociedad completamente desvinculada de la comunidad (1):

El más grave y más doloroso testimonio del mundo moderno, aquel que posiblemente incluye todos los testimonios a los que esta época debe responder (en virtud de algún decreto o necesidad, por lo que somos testigos del agotamiento de pensar a través de la Historia), es el testimonio de la disolución, la dislocación, o la conflagración de la sociedad.

En este sentido, La Fura se ve conectada con otros movimientos y artistas activos en Europa y en Estados Unidos: los accionistas vieneses (sobre todo Günter Brus, Otto Muehl y Hermann Nitsch), Chris Burden, Marina Abramovich y Gordon Matta-Clark.⁶ Poco a poco, y tras la fama otorgada por su intervención en la apertura de los Juegos Olímpicos de Barcelona, los montajes de La Fura fueron moviéndose hacia espacios más “conservadores” como el teatro o el vídeo, pero sin abandonar del todo sus raíces del teatro callejero. Por falta de espacio, resumiremos la trayectoria de La Fura a través de las etapas que distingue Schulz (2013, 33):

1. Fase inicial (1979-1988): experimentación callejera, impacto sensorial e improvisación (*Accions, Suz/O/Suz*).
2. Fase de consolidación (1989-1999): profesionalización del grupo, incorporación de las tecnologías (*Noun, MTM, Manes, Work in Progress 97*).
3. Fase de expansión (2000-actualidad): Hibridación de lenguajes, colaboraciones con instituciones de ópera y museísticas, performances globales a gran escala (*D.Q. Don Quijote en Barcelona, La Atlántida, El Anillo del Nibelungo*).

⁵ Sobre la relación de La Fura dels Baus con el Teatro de la Crueldad artaudiano, véase Sánchez (2006).

⁶ Sobre el Accionismo Vienés, véase Soláns (2000), Parcerisas Colomer (Dir.) (2008), Blancsubé y Moreno Vera (2016), Badura-Triska, Moebus-Puck y Moravec (2025). Sobre Chris Burden, Marina Abramovich y, en general, la performance masoquista de los años setenta, véase O'Dell (1998) y Ward (2012). Sobre Gordon Matta-Clark véase Rangel y Cuevas (Eds.) (2010), Owens y Ursprung (2022).

Sin embargo, por mucho que su fama fuera creciendo, que fueran introduciendo más y más la tecnología y que su actividad se fuera llevando a otros ámbitos, los miembros de La Fura siguieron siendo fieles a su manifiesto original (La Fura dels Baus, s.f.). La fisicalidad, y la reivindicación del cuerpo orgánico en el espacio fue una de ellas. Las propuestas de La Fura continuaron siendo fundamentalmente corpóreas, manteniendo su intencionalidad de “ejecutores de acciones”, tal y como se definieron en un principio (Pinheiro Villar, 2009, 194). En las obras del colectivo, el cuerpo es un espacio, un espacio que conecta con otro espacio, que crea otros espacios, y que permite conectar con el del espectador de la misma manera: tocándolo y actuando sobre él, o sin hacerlo, el cuerpo del asistente se retuerce y sufre como el de los actores-performers, haciendo que se abran mutuamente al Otro.

Para entender esto un poco mejor, tenemos que partir, tal y como explica Schulz (2013), de la “evocación de imágenes perceptivas” denominadas por Walburg “‘fórmulas del *pathos*’ [*Pathosformeln*]” (11). Con este término, Walburg se refería a lo físico, lo que para la autora alemana se vincula con los “fragmentos corporales [*Leib-Fragmenten*]” (*ibid.*, 12). En otras palabras, esta información visual conecta con la propia “memoria corporal [*Leibgedächtnis*]”. El cuerpo tiene memoria: una memoria sensorial y física, y dependiendo de qué partes de esa memoria accione el estímulo visual, el cuerpo reaccionará de una forma u otra: “mi cuerpo no es solamente un objeto entre los demás objetos, un complejo de cualidades sensible entre otras, es un objeto *sensible* para los demás, que resuena para todos los sonidos, vibra para todos los colores y que proporciona a los vocablos su significación primordial por la manera que los acoge” (Merleau-Ponty, 1993, 251). A pesar de que el cuerpo es nuestra barrera con el mundo, la piel como elemento límite, un cuerpo es una “colección de piezas, de pedazos, de miembros, de zonas, de estados, de funciones” (Nancy, 2007, 17). Cuando estas zonas se separan, se multiplican y se abren, se nos permite tocarlas con la psique (Nancy, 2003, 21), siendo el espíritu el que nos toca al expandirse (Nancy, 2007, 19).

En esta distinción entre el cuerpo vivido [*Leib*] y el cuerpo físico [*Körper*] (Schulz, 2013, 13), se encuentra el por qué sentimos físicamente tensión, repulsión o atracción: aunque no nos toquen, los cuerpos

violentados, tensionados, maltratados de La Fura, nos *afectan*.⁷ Por lo tanto, las imágenes que nos presenta el colectivo son imágenes de cuerpos-*Leib* (*ibid.*, 14), que permiten resignificar las connotaciones culturales de los símbolos y de la propia experiencia corporal y del espacio, gracias a la organización de la acción tomando como base “fragmentos corporales de lo imaginético” (*ibid.*, 20). Que el espectador se convierta en “cómplice, víctima o cuerpo resonante” (*ibid.*, 26), nos lleva de nuevo a la performance masoquista, en la que el *contrato tácito* entre el artista y el espectador es el eje articulador de la acción (O’Dell, 1998, 13-14): el asistente no es un mero turista que atiende al espectáculo, sino que es un *elemento más de este*, condición sin la cual la obra no tendría sentido. De este modo, establecemos la primera forma en la que el cuerpo domina el espacio: a través de la afectación de aquel que se ve inmersa a ella y que, tocando o sin tocar, convierte los cuerpos de los actores-performers y del público en uno. Del mismo modo, como sucede en *Work in Progress 97*, el propio espacio es un cuerpo, que afecta al espectador a través de su multisensorialidad.

Pero hay otra manera en la que el cuerpo-como-espacio se manifiesta en las proposiciones de La Fura: a través de la creación de espacios propios limitados por el cuerpo. El cuerpo forma un “ensamblaje de aparición y desaparición, del silencio entre los dos de una imagen que permanece en el lugar del eclipse” (Nancy, 2018, 91). El propio cuerpo se convierte en objeto liminal, umbral, en el que no es ni cuerpo, ni espacio, ni objeto, sino que flota en su propia indeterminación ontológica al ser combinable de distintas formas. Lo mismo sucede en sus experimentos transmediales, en los que el cuerpo furero se convierte en un “signo expandido [...] que conecta espacios heterogéneos” (Schulz, 2013, 44), en el que el cuerpo está a la vez presente y no presente, es real y ficticio, pero, al mismo tiempo, y como hemos visto en el apartado anterior, esto no le resta ni un ápice de su fisicalidad: la misma violencia y fragmentación que se encuentran en el cuerpo-físico furero se nos presentan esta vez multiplicadas, expandidas, deslocalizadas, de forma que el espectador

⁷ “Afectar” proviene etimológicamente del latín *affectare*, frecuentativo de *aficere*, que significa “influir en el ánimo” o “producir una alteración”.

se siente doblemente conectado: por un lado, conectado al cuerpo presente, por otro lado, conectado al cuerpo representado.⁸

En su producción del *Anillo del Nibelungo*, La Fura consiguió aunar todas estas facetas de la tensión cuerpo-espacio en las cuatro óperas que conforman la obra de Wagner. En ellas, el cuerpo era utilizado no solo como ente sino como objeto: se unía para formar una piedra, un árbol. Pero la piedra no tenía dureza, puesto que el material blando de la carne se dejaba ver, la pulsión y la tensión de la sangre y la musculatura, de los órganos latiendo bajo la carne. Del mismo modo, se amalgamaban, y asomaba una cabeza, una mano, que parecía luchar por su propia identidad. Igualmente, los cuerpos eran colgados formando una red que se movía (la llamada *body net*) y creaba un espacio como si fuera uno, completamente separado de la acción escénica. Los dioses se batían en duelo subidos a macroestructuras robóticas, y que, ocultando al actor, demostraban el cuerpo ciborg de unas divinidades torpes y mecánicas que aplastan y condicionan pero que no están hechas de carne. En las pantallas se representaban imágenes de fetos, de cabezas, de cuerpos también fragmentados (algo muy utilizado por la compañía catalana). También los cuerpos eran colgados boca abajo y movidos en una cinta, una y otra vez, de forma mecánica, como si se tratase de una escena salida de algún círculo del Infierno de Dante.

Hemos tenido la suerte de presenciar en vivo las representaciones de la tetralogía wagneriana. La conclusión a la que llegamos en su momento fue que La Fura en este tipo de representaciones crea una metanarrativa: es decir, por un lado está la acción de la ópera en sí misma, y, por otro lado, una acción performática que potencia la acción dramática y conecta con el espectador de una forma física y directa, sin las connotaciones elevadas de un género como la ópera. El cuerpo se vuelve algo que puede metamorfosearse, cambiar, ser unidad o conjunto, atravesar el espacio y verse ampliado por estructuras metálicas. Así, consigue esa comunidad más allá del tacto, convirtiéndose en una presencia que evoca y amenaza al mismo tiempo.

⁸ Este concepto proviene directamente del Arte Conceptual. Solo hay que recordar la obra *One and Three Chairs* (1965) de Joseph Kosuth.

4. CONCLUSIONES

A lo largo de este trabajo hemos analizado los contextos culturales del arte para entender las relaciones de La Fura dels Baus con otros movimientos artísticos y cómo toma de ellos la utilización del cuerpo y de la escena para así crear sus producciones. Del mismo modo, hemos analizado las tendencias teatrales desde los años setenta hasta nuestros días. De esta manera es posible comprender la forma en la que el cuerpo y el espacio se relacionan en las producciones de la compañía catalana, o, dicho de otro modo, cómo el cuerpo se convierte en espacio, y cómo se expande para abarcar todo lo que lo rodea. Las producciones de La Fura son obras inmersivas, pero no lo son a través de la tecnología: lo son a través de la propia corporalidad, de la marca que se muestra, del músculo que se tensa, del cuerpo que toca sin tocar y transmite su dolor. Así, llegamos a la conclusión de que el cuerpo conquista el espacio de varias formas: (1) a través de la propia memoria corporal del espectador, que reacciona a la acción sobre el cuerpo del actor-performer, (2) a través de la propia creación de espacio del cuerpo o de los cuerpos, que se unen para crear limitaciones y objetos, (3) a través de la multiplicación digital y del uso de elementos robóticos y cibernéticos, y (4) a través de la división del espacio escénico, creando una metanarrativa dentro de la narrativa principal, que lleva al espectador a la dislocación psíquica y, por tanto, la liminalidad corporal.

No nos parece casualidad que la compañía realizase la puesta en escena del *Anillo de los Nibelungos* de Wagner, en la que el hombre-héroe busca cumplir la misión de los dioses con trágico final. En *El Ocaso de los Dioses*, la última ópera de la tetralogía, el Oro vuelve al Rin, y llega el final de los dioses y la destrucción del Valhalla, dando paso a la era de los hombres. La Fura dels Baus también destruye el espacio que todo lo llena y que escapa a nuestro control, dando paso a la era del posthombre: la carnalidad pura, fragmentada y herida, que busca su propia unidad a través de la separación y la conversión en un Todo metafísico, en el que la alienación del Otro desaparece en una comunidad que trasciende cualquier diferencia.

5. REFERENCIAS

- Appia, A. (2000). *La música y la puesta en escena; La obra de arte viviente*. (Trad. N. Cañizares Bundorf). Publicaciones de la Asociación de Directores de Escena de España. (Obras originales publicadas en 1899 y 1921).
- Artaud, A. (1978). *El Teatro y su Doble*. (Trad. E. Alonso y F. Abelenda). Edhasa. (Obra original publicada en 1938).
- Bablet, D. (1962). *Edward Gordon Craig*. (Trad. D. Woodward). Theatre Art Books.
- Badura-Triska, E., Moebus-Puck, J. y Moravec, L. (2025). *What is Vienna Actionism?*. Wiener Aktionismus Museum.
- Baidotti, R. (2013). *The Posthuman*. Polity Books.
- Barba Rodríguez, D. (2024). La digitalización del espacio escenográfico en la Fura dels Baus. De la calle al espectáculo digital. *ArtNodes*, 33, 1-11. <https://doi.org/10.7238/artnodes.v0i33.416516>
- Baugh, C. (2013). *Theater, Performance and Technology. The Development and Transformation of Scenography*. Palgrave MacMillan.
- Baugh, C. (2017). 'Devices of Wonder': Globalizing Technologies in the Process of Scenography. En McKinney, J. y Palmer, S., *Scenography Expanded: An Introduction to Contemporary Performance Design*, 23-38. Bloomsbury.
- Beachan, R. C. (1993). *Adolphe Appia: Texts on Theatre*. Routledge.
- Blancsubé, M. y Moreno Vera, L. (Eds.). (2016). *Accionismo Vienés. La Revuelta de los Ángeles salidos del Limbo*. Fundación Júmex.
- Causey, M. (2006). *Theatre and Performance in Digital Culture. From simulation to embeddedness*. Routledge.
- Dixon, S. (2007). *Digital Performance: A History of New Media in Theater, Dance, Performance Art, and Installation*. The MIT Press.
- Dyens, O. (2001). *Metal and Flesh: The Evolution of Man: Technology Takes Over*. The MIT Press.
- Goldberg, R. (1988). *Performance Art: Desde el Futurismo al presente*. (Trad. H. Mariani). Ediciones Destino. (Obra original publicada en 1979).
- Hannah, D. (2017). Scenographic Screen Space: Bearing Witness and Performing Resistance. En McKinney, J y Palmer, S., *Scenography Expanded: An Introduction to Contemporary Performance Design*, 39-60. Bloomsbury.
- Hansen, M. B. N. (2006). *Bodies in Code. Interfaces with Digital Media*. Routledge.

- Haraway, D. (2020). *Manifiesto Ciborg*. (Trad. Kaótica Libros). Kaótica Libros. (Obra original publicada en 1985).
- Hayles, N. K. (1999). *How we Became Posthuman. Virtual Bodies in Cybernetics, Literature, and Informatics*. The University of Chicago Press.
- Kacprzak, K. (2018). Cambios sociales, cuerpo, género y *communitas* en las obras de La Fura dels Baus. *Zeszyty Naukowe Uczelni Vistula*, 58(1), 106-117. https://scholar.google.com/citations?view_op=view_citation&hl=pl&user=GGA_9PoAAAAJ&citation_for_view=GGA_9PoAAAAJ:eQOLeE2rZwMC
- La Fura dels Baus (s.f.). *Suz/O/Suz*. <https://lafura.com/obras/suzosuz/>
- Lamarche-Vadel, B. (1999). *Joseph Beuys*. (Trad. E. Simons). Editorial Siruela.
- Lehmann, H.-T. (2006). *Post-Dramatic Theatre*. (Trad. K. Jürs-Munby). Routledge. (Obra original publicada en 1999).
- McKinney, J. (2018). Seeing scenography: scopic regimes and the body of the spectator. En A. Aronson (ed.), *The Routledge Company to Scenography*. Routledge.
- Merleau-Ponty, M. (1993). *Fenomenología de la Percepción*. (Trad. J. Cabanes). Palneta-Agostini. (Obra original publicada en 1945).
- Nancy, J.-L. (1991). *The Inoperative Community*. (Trad. P. Connor y L. Garbus, M. Holland y S. Sawhey). University of Minnesota Press. (Obra original publicada en 1986).
- Nancy, J.-L. (2003). *Corpus*. (Trad. P. Bulnes). Arena Libros. (Obra original publicada en 2000).
- Nancy, J.-L. (2007). *58 indicios sobre el cuerpo*. (Trad. D. Álvaro). Ediciones La Cebra. (Obra original publicada en 2006).
- Nancy, J.-L. (2018). *Portrait*. (Trad. S. Clift y S. Sparks). Fordlham University Press. (Obra original publicada en 2000).
- Rancière, J. (2013). *El espectador emancipado*. (Trad. A. Dilon). Manantial. (Obra original publicada en 2008).
- O'Dell, K. (1998). *Contract with the Skin. Masochism, Performance Art and the 1970s*. University of Minnesota Press.
- O'Dwyer, N. (2023). *Digital Scenography: 30 Years of Experimentation and Innovation in Performative and Interactive Media*. Bloomsbury.
- Ollé, A. (2010). La Fura dels Baus y la Obra de Arte Total. *Minerva: Revista del Círculo de Bellas Artes*, 13, 82-86. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4312429>

- Owens, G. y Ursprung, P. (2022). *Gordon Matta-Clark: An Archival Sourcebook*. University of California Press.
- Parcerisas Colomer, P. (Dir.) (2008). *Accionismo Vienés. Günter Brus, Otto Muehl, Hermann Nitsch, Rudolf Schwarzkogler*. Consejería de Cultura de la Junta de Andalucía.
- Pawłowska, A. y Wendorff, A. (2018). Participatory Art, New Media and Convergence Art Based on the Example of La Fura dels Baus Group. *Art Inquiry. Recherches sur les Arts*, 20, 2017-233.
<https://doi.org/10.26485/AI/2018/20/14>
- Pinheiro Villar, F. (2009). La Fura dels Baus e performance arte: dramaturgias e ação. *Artefilosofia, Ouro Preto*, 7, 186-197.
<https://periodicos.ufop.br/raf/article/view/685>
- Ran, F. (2009). *A History of Installtion Art and the Development of New Art Forms: Technology and the Hermeneutics of Time and Space and Postmodern Art from Cubism to Installation*. Peter Lang.
- Rangel, G. y Cuevas, T. (Eds.). (2010). *Gordon Matta-Clark: Deshacer el espacio*. Museo de Arte de Lima.
- Ruiz Mollá, C. y Ballesteros Alcaín, I. (2023). *EL PROCESO EN EL ARTE. Arte Procesual: instalación, land-art y performance*. Dykinson S. L.
- Sánchez, A. (2006). La Fura dels Baus and the legacy of Antonin Artaud. *Contemporary Theatre Review*, 16(4), 406-418.
<https://doi.org/10.1080/10486800600923937>
- Schulz, D. A. M. (2013). *Körper – Grenzen – Räume. Die katalinsche Theatergruppe 'La Fura dels Baus' und ihre Performances*. Transcript.
- Soláns, P. (2000). *Accionismo Vienés*. Nerea.
- Turner, V. (1966). *The Ritual Process: Structure and Antistructure*. Cornell University Press.
- Turner, V. (1967). *The Forest of Symbols. Aspects of the Ndembu Ritual*. Cornell University Press.
- Turner, V. (1982). *From Ritual to Theatre. The Human Seriousness of Play*. PAJ Publications.
- Turner, V. (1984). Liminality and the Performative Genres. En J. J. MacAloon (ed.). *Rite, Drama, Festival, Spectacle. Rehearsals Towards a Theory of Cultural Performance*, 19-41. Institute for the Study of Human Issues.
- Van Gennep, A. (2008). *Los ritos de paso*. (Trad. J. R. Araznadi Martínez). Alianza Editorial. (Obra original publicada en 1969).
- Ward, F. (2012). *No Innocent Bystanders. Performance Art and Audience*. University Press of New England.

DALÍ ESCÉNICO

ROSARIO CHARRO GARCÍA
Fuescyl

1. INTRODUCCIÓN

La escena ha sido equipada en múltiples ocasiones por grandes creadores de talla como Picasso, Matisse, o Dalí por ejemplo, representantes de estéticas muy diferentes como la constructivista, futurista, dadaísta, etc. Artistas que fueron necesarios para la innovación en la puesta en escena de géneros del espectáculo tan diverso como la danza, el ballet, la zarzuela, ópera, teatro, circo, revista, etc.

2. OBJETIVOS

- Dar a conocer el trabajo escénico del artista ampurdanés.
- Reconocer su contribución a la escena en cuanto a decorados, vestuario y acciones performativas.
- Recopilar su ingente creativo escénico, al igual que datos extraídos de críticas de prensa publicadas por testigos presenciales.
- Profundizar en el conocimiento de una labor escénica no reconocida como merece. Descubrir los signos utilizados que ayudan a la transformación en los escenarios y repercusión.
- Revisar el marco en el que se encuentra, las fuentes e influencias que recibe y la innovación que aporta.
- Denunciar la falta de sensibilidad y cuidado mostrado al dejarlo perder.
- Incentivar a seguir buscando para conformar un patrimonio de todos, como dictaminan los artistas.

Reivindicar el hecho de que fueron muchos los artistas que trabajaron para la escena aunque lamentablemente se desconozca.

3. METODOLOGÍA

Muestrario de un patrimonio que convive con la divulgación existente entre los campos plástico y escénico en las primeras décadas del pasado s. XX con la llegada a España de los ballets rusos y la apertura europea. Creaciones escénicas del artista siendo pionero e innovador, visionario de un porvenir transformador en un contexto cultural idóneo. Lenguajes que se asientan y proyectan a un futuro electrónico veloz.

4. RESULTADOS

Dalí admiró el decorado escénico *Parade* de Pablo Ruiz Picasso. También a Richard Estes como el mejor pintor del mundo, después de él. Lo admiraba porque decía que su estilo hiperrealista permitía saber si avanzabas como pintor ya que en el lenguaje abstracto era todo siempre igual. Además, el Fotorrealismo recordaba a la fotografía como salvadora de la pintura en general.

El mundo es el escenario donde actuar, donde ser visto. El expresionismo abstracto se convierte en un arte plástico automático y el pop el impulsador de la imagen. La obra daliniana es prolífica y visionaria, y su propia persona fue precursora de nuevas corrientes que emergerán en el primer cuarto del siglo XXI. Algunos de sus estudiosos denominan esta obra de “otras teatralidades”. Le gustaba otorgar títulos larguísimo a sus creaciones sin dejar de mencionar su invento, el método paranoico crítico.

Tengamos en cuenta fuentes e influencias del contexto histórico.

Joseph Beuys, en los años cincuenta influye en el *happening*, *fluxus*, *process art*, *environment art* o arte del entorno, que a su vez será fuente del *land art* o *earth art* modificando el aspecto externo de la superficie terrestre. Este artista encarna el concepto de persona total, tratando ámbitos como naturaleza, mito, ciencia, intuición, razón. Para él nada es

casual, ni tampoco surrealista.⁹ Contribuye a construir cimientos para los venideros años sesenta y setenta. El escritor y filósofo Umberto Eco define la obra de arte abierta como ambigua incierta y fragmentada como la propia vida, refiriéndose al arte póvera o pobre. Los *happening* creados por Alan Kaprow, discípulo de John Cage, que descubrió en el silencio el equivalente musical de la nada absoluta. Su investigación tuvo por resultado la no existencia del absoluto silencio. El *happening* tiene que ver además con la relación objeto acción. Se trata de collages, de actos, materiales, procesos, dinámicas de grupo.¹⁰ En los primeros años de la década de los sesenta no se dio cabida a la intervención del público, después se le concedió el mismo grado de participación hasta que, incluso llegó a prescindir de él.

El artista Wolf Vostell lleva a cabo acciones en las que impide la iniciativa del público. Busca el shock por la provocación y la confrontación. Le atrae lo destructivo porque cuando tenía veinte años, vio a las personas buscar refugio por los bombardeos. Elige la distorsión de imágenes sobre elementos encendidos. Otra acción suya será, el entierro de un televisor, electrodoméstico que llegó a invadir hogares (uno por habitación o llevaban consigo con una batería para su conexión).

A Dalí le interesa tanto la investigación científica como la artística y utiliza para ello ese objeto televisivo. Expulsa de una de sus fiestas a un individuo que insultó a Warhol, al igual, defendió a Gaudí a sabiendas que la genialidad estaba reñida con el buen gusto de la época que tocase vivir. Al arquitecto Le Corbusier le dijo que la arquitectura del futuro sería como la de Gaudí, “blanda y peluda”.¹¹

“Afirmé categóricamente que el último gran genio de la arquitectura se llamaba Gaudí, cuyo nombre, en catalán, significa gozar, así como Dalí significa desear...”¹². Del Accionismo vienés, sabía lo que contaba su amigo el arquitecto Tusquets tras haberlo presenciado en Viena.¹³

⁹ VVAA. *Arte del siglo XX*. vol. II. Madrid, Taschen, 2005, p. 554.

¹⁰ *Ibid.* p. 586.

¹¹ O. Tusquets, *Dalí y otros amigos*. Barcelona, R que R. p. 104.

¹² S Dalí, *Los cornudos del viejo arte moderno*, Barcelona, Tusquets, 1990. p.37.

¹³ *Arte del siglo XX*. Op. Cit. p.584.

Nitsch fue el máximo representante del accionismo¹⁴, aunque también destacaron Mühl, y Brus con sus automutilaciones, siendo éste último pionero del conocido como *body art*, ritos derivados del *action painting* o pintura de acción practicada por Jackson Pollock, arte informal en general. Nitsch se mueve por impulsos que se permite exteriorizar o descargas energéticas reprimidas en el inconsciente. La fotografía y la filmografía servían como herramientas por las posibilidades que les ofrecían los años sesenta.

El denominado Fluxus elige un tema trivial, sin mayor pretensión, sin dominio de técnica especial, ni ensayos, sin aspiraciones por lograr un valor institucional ni tampoco comercial. El artista más representativo es Maciunas. El fluxus no está encasillado en ningún concepto de teatro, música, cine...sino que se trata de la fusión de estos géneros. Son actos o actividades sencillas sin mayor objetivo que la acción determinada. Este puede desarrollarse con o sin el artista, ante el público, en ocasiones con o sin participación. Casi siempre la acción se realiza con la interacción de los objetos¹⁵ que provocará una corriente escénica dedicada a éstos.

Dalí profesa admiración por grandes creadores como De Chirico, Arcimboldo, Bocklin, Vermeer, Velázquez, también Miró, Ernst, Masson, Duchamp.

En sus primeras incursiones extranjeras el artista llama la atención con sus *happening*, que hacen que sea solicitado tanto para proyectos cinematográficos o escénicos, como en conferencias con particulares atuendos como escafandras. La sociedad americana influyó directamente en su obra. Su estancia en Nueva York finalizó en 1948 con una fiesta y baile onírico en el que cada invitado tenía que acudir disfrazado de un sueño recurrente.

Fortuny realiza la escenografía de *Tristán e Isolda* para el Scala de Milán que se estrena el 29 de diciembre de 1900. Tiene que luchar contra las restricciones de los teatros convencionales y encargarse de la

¹⁴ Ibídem.

¹⁵ S. Dalí, *El mito trágico de El ángelus de Millet*. Barcelona, Tusquets, 1998, p.117.

decoración de los escenarios, la confección de los trajes y la instalación lumínica. Dalí lo admira y ambos, a Wagner.

A Dalí también le gustan los artistas Pop originarios de Gran Bretaña y el arte op u óptico que produce un efecto visual de movimiento por lo que se vincula al arte cinético. Le atraen expresiones plásticas que sean superiores a las masas ya que éstas le disgustan, al igual que la televisión dirigida a las masas, pese a lo mucho que la utiliza en su obra o como difusora de su persona. Utiliza las entrevistas para promocionarse e influir en la sociedad. Le atrae el hiperrealismo que de no ser por Warhol, hubiera surgido más tarde. Salvador había pintado una botella de coca-cola en 1946, antes que lo hiciera Andy. No le convence el lenguaje abstracto como el neoplasticismo de Mondrian sobre el que protagoniza un vídeo happening simulando ser una pocilga. Al igual que recibía críticas destructivas, pronunciaba sus rechazos a través de creaciones expresivas elaboradas que sirven de medio difusor de sí mismo. Tampoco le gustan las deformaciones de Francis Bacon. Admira a Picasso sobre todo cuando dice que él no busca sino que encuentra. Busca otros medios como fotomontajes, collages y acude a otros artistas como Brassai o Cecil Beaton que retratan sus objetos.

El quince de agosto de 1973 Dalí experimentó personalmente la representación sobre el misterio de Elche, drama de música sacra que data de 1625, siendo un misterio medieval prohibido por la iglesia durante varios siglos. Le resultó atractivo el movimiento vertical del ángel. Detestaba ir al cine,¹⁶ pero acudía al teatro, la zarzuela como *La corte del faraón*, la ópera en Nueva York o en las ramblas, a oír a Montserrat Caballé, al circo (a pesar de que los payasos le asustaran), a los toros a ver a Dominguín y los hermanos Domecq, o a disfrutar con Antonio el bailarín. Asiste al Moulin Rouge parisino invitado por el marqués de Las marismas del Guadalquivir y por el director del *Living Theatre*, Julián Beck, a conocer su producción *Antígona*.

Son innumerables los espectáculos que recuperan su impronta como Els Joglars, la Compañía Ibérica de Danza, con Manuel Segovia como

¹⁶A. Lear, A. La persistencia de la memoria, una biografía personal de Salvador Dalí. México, Diana, 1987, p.51

autor-coreógrafo de *Dalí, Puerta del Desierto* en el 2004. Javier Leyton con *Huevos para qué os quiero*, de Sevilla, etc. etc.

Ilustró textos con títulos tan escénicos como: *Mad tristán* en 1944, *Macbeth* 1946, *El Quijote* 1945-46/ 1955/ 56-57, *Como gustéis* 1953, *Fausto* 1968/1969 *Carmen* 1969, *Alicia en el país de las maravillas* 1969, *Tristán e Isolda* 1969, *La vida es sueño* 1971, etc.

Varios de sus Tenorios servirán como baremo de audiencia, crítica y osadía en representaciones que se realizaban tanto en Madrid como Barcelona. Comparaban entre las diferentes compañías dando lugar a un *ranking* de competencia y difusión. La escena fue medio de creación tanto para artistas consagrados como no. Salvador no necesitaba el arte escénico como escaparate. Los pabellones de exposiciones universales en Nueva York sí que lo fueron literalmente. Fue medidor de lo creativo en lo escénico, de lo ingenioso, de la apertura a Europa y sobre todo de lo innovador. Cuestionaba sobre lo que podía hacerse en distintos géneros escénicos. Sus críticos, tanto defensores como detractores, registran en prensa sus “logros” escénicos. Adinerados patrocinadores le respaldan en sus creaciones llenas de aliento nuevo y renovador. En el Tenorio, investiga con su Don Juan que porta una capa estampada de hormigas que asocia con el arrepentimiento estando enamorado de una paloma. Lorca, trabaja su Mariana Pineda junto a Dalí y también en su Barraca, junto a José caballero, quien enseñó a dibujar a José Luis López Vázquez, que realiza carteles y figurines antes de dedicarse a la interpretación.

5. DISCUSIÓN

Dos mundos, el escénico y el plástico que se convierten en uno solo, mezcla de arte en distintas facetas: pintores de telones, de espacios, creadores de figurines para bailarines, actores, acróbatas. Valorado y reconocido tras la crítica y la burla por lo novedoso.

Eugenio Salvador Dalí, se presentaba como pintor de una pintura nueva, surrealista, en la que poder expresar su inagotable imaginario, sin importarle consecuencias. Con ella, logró imágenes que se retenían en la mente y ganó admiradores que creyeron en su obra, pero además de

pintor fue muchas cosas más y entre ellas, un hombre de teatro, y no solo por su labor escenográfica y diseño de vestuario dirigido a lo escénico. Insistía una y otra vez en su faceta de prestidigitador ante los medios de comunicación.¹⁷ Sabía que el objetivo de la cámara además de captar, immortaliza, por lo que adoptaba un personaje de sí mismo para poder camuflar su timidez. Fue uno de los primeros artistas que supo sacar mayor partido a su propia imagen y lo hizo posando. Se mostraba altivo, manteniendo la respiración, abriendo los ojos de forma antinatural para situarse como un modelo en escorzo. Si le daban la oportunidad de contestar, ralentizaba las sílabas de cada palabra pensando en el valor de cada una, como masticándolas en ejercicio de dicción actoral, en el idioma que tuviera que comunicarse, inglés, francés, catalán, castellano.

La obra escénica daliniana es de gran riqueza creativa. Trabajos ubicados en escenarios de nuestro territorio y fuera de éste. Nunca se definió como autor dramático aunque llegó a serlo, cosa que sí que hizo Pablo Ruiz Picasso¹⁸. La creación escénica fue una constante a lo largo de su vida. Su primer telón fue *el paraíso de los negros* para un grupo musical, en él debió realizar algo tradicional aunque siempre mezclando la revolución tecnológica y científica de la que fue testigo. En el teatro, firmó una comedia del arte italiana denominada *La familia de arlequín*, luego *Tic tac* de un dramaturgo canario que estuvo a punto de mostrarse en París, y después llegó *Marianita Pineda*¹⁹ de Federico García Lorca. Salvador está cumpliendo el servicio militar y no dispone del tiempo que le gustaría dedicarle, según comenta en las cartas dirigidas a Federico. Nunca había estado en Andalucía, pero siguió las indicaciones del poeta y acertó plenamente según Federico, jugando con sus perspectivas de hombre renacentista.

Después llegaron títulos tan variados como *Bacanal*, *Laberinto*, *Tristán loco*, *Salomé*, *La dama española y el caballero romano*, entre otros. Trabajó un Shakespeare en Roma, dirigido por Visconti a quien le entusiasmó el espacio. Tres Tenorios, cada una de las versiones que

¹⁷Laia Rosa Armengol, *Dalí, icono y personaje*. Madrid, Cátedra, 2003, p. 350.

¹⁸*Diccionario Akal de Teatro*, Madrid, Akal, 1997, p. 654. Picasso dijo de sí mismo: "Pablo Ruiz Picasso, poeta y autor dramático español. Se conservan de él algunas pinturas" Manuel Gómez García,

¹⁹A.M. Dalí. *Salvador Dalí visto por su hermana*. Barcelona, Parsifal, 1993, p. 120.

realiza sobre *Don Juan* bajo la tutela y dirección de Luis Escobar y Huberto Pérez de la Ossa, están llenas de osadía y son reflejo del tiempo que vive. Escobar, con un afán cultural aperturista, renovó la escena en cuanto a lo visual. El texto no se modificó un ápice. En los años cuarenta gran parte de los intérpretes daban más importancia a la declamación que a la naturalidad del verso dicho. En 1949 el protagonista fue el actor Luis Prendes y en escena aparecían tres parcas (personajes inventados por el pintor) una de ellas interpretada por Miguel Narros²⁰, que había comenzado su andadura a los catorce años, dirigido por Escobar en el Teatro María Guerrero y donde llegó a permanecer diez años. En 1950, el Tenorio es encarnado por Enrique Diosdado que repetirá en 1951. La última versión daliniana fue en 1964 siendo esta vez Don Juan, el intérprete Guillermo Marín.

El primero de los proyectos se estrena el 1 de Noviembre de 1949 en el Teatro María Guerrero de Madrid. La segunda puesta en escena es del 3 de Noviembre de 1950 con nuevas escenografías y detalles más arriesgados según la crítica que igualmente pudo verse en el María Guerrero. La tercera de las apuestas es vista el 30 de Octubre de 1964 en el Teatro Español de Madrid y con la colaboración musical del burgalés Regino Sáinz de la Maza. En el año 1950 esta experiencia surrealista pudo verse tanto en Madrid como en Barcelona, repitiendo elementos del año anterior y recibiendo peores críticas en la propia tierra del pintor. Mientras, en otros teatros madrileños, se levantaron Tenorios más convencionales.

En el año 1951 se repuso de nuevo la versión de 1949 en Madrid y de nuevo en el teatro María Guerrero. Del año 1949 al 50 Dalí desarrolló aún más su imaginación sobre el mito. De esta forma y ya en comparativa, el primero fue algo tímido con respecto al segundo en el que existe un derroche de imaginación que arriesga con decorados surrealistas y oníricos. Algo similar sucede con los figurines. Así, en 1949 doña Inés era un lirio, aunque se describe como azucena y en 1950 dicho personaje, pasa a ser una paloma enjaulada. En cambio el Don Juan del 49

²⁰Director de escena que realiza trabajos escenográficos y figurinismo. Medalla de oro de las Bellas Carmen Seco fue su maestra y del escenógrafo y figurinista Vitín Cortezo. En 1959 fundó con William Layton el Teatro Estable de Madrid.

tenía incluso dos modelos, uno de color azul en el que le rodean mariposas que revolotean y el segundo de tonalidades oscuras, con una cresta de gallo en la cabeza. En el 64 se hizo una suma de las dos ocasiones anteriores con atrevidas novedades, como en escenas finales del cementerio donde varios nichos albergan televisores encendidos. El montaje surrealista fue viajero llegándose a ver en Río de Janeiro, con una versión lírica en portugués por el poeta Manuel Bandeira, cuya recaudación de la función inaugural fue a parar a la casa de recuperación de la madre sin hogar, y además se mostró en la Fenice veneciana.

Cuando a Salvador se le propone que trabaje en el texto de Zorrilla, ya tiene experiencia previa en cuanto a la escena se refiere pues acaba de llegar de Nueva York donde realiza varios montajes. Nos encontramos en la década de los años cuarenta y ha creado decorados para la película *Recuerda* de Hitchcock. En 1949 trabaja en el Covent Garden de Londres donde su puesta escénica operística de *Salomé* encargada por Peter Brook, gran admirador suyo, fue muy polémica.

Las genialidades escénicas son entre otras cosas, trajes sorprendentes y telones fascinantes. Los bocetos originales para el vestuario y la escenografía del montaje de Don Juan en el año 1949, desaparecieron en su totalidad ese mismo año. De esta forma cuando la obra quiere reponerse en 1950, Dalí se ve obligado a rehacerlos. Se sabe que fueron a parar al Museo de Arte Contemporáneo, Museo Reina Sofía, y algunos fueron colgados de las paredes del Ministerio de Información y Turismo del año 1974. Todos los originales del pintor estuvieron en el Ministerio de Información, después denominado de Cultura y fueron propiedad del Estado, muchos de ellos se enmarcaron y se colgaron en despachos oficiales de directores generales tanto de cine como teatro. Otros terminaron en salas de reuniones y vestíbulos. Los figurines estuvieron en el Ministerio de defensa del Paseo de la Castellana que luego se trasladó a Plaza del Rey. En el compendio titulado *La España de la posguerra* de 1973 se refleja y tres de estas reproducciones se encuentran en la colección privada de Luis Escobar.

Con motivo de la celebración de los cien años del nacimiento del pintor, la SECC, Sociedad Estatal de Conmemoraciones Culturales y el Centro Dramático Nacional, recupera diez decorados distintos. El director,

Ángel Fernández Montesinos, pone en pie la suma de los trabajos dalinianos de 1949 y 1950. Wolfgang Burmann es responsable de los decorados y Pedro Moreno encargado del vestuario.

En la hemeroteca hallamos palabras de críticos como Haro Tecglen o Marquerie que publicaron sobre el montaje de 1950, al igual que el actor Ricardo Calvo (criticado por Ortega y Gasset), que comentó que Dalí se había servido del Tenorio para su arte, en vez de servirlo con su arte. El artista llega a crear un sello inconfundible en escenas finales con esqueletos y apariciones. A pesar del limitado presupuesto ofrecido, accedió a trabajar y la expectación con su consentimiento fue creciendo hasta el día del estreno. Los que esperaban al héroe romántico en lugares habituales salieron espantados y dijeron que todo era disparatado, calificándolo de desfachatez. En cambio, los partidarios de la innovación y el riesgo, aplaudieron admirando la búsqueda de nuevas estéticas para textos clásicos y comentando que todo era ingenioso.

Salvador nunca estuvo del todo contento con el resultado, pero llegó a decir que el Tenorio era un personaje daliniano cien por cien. Tanto el del 49 como el del 50 fueron montados, representados y pagados por el estado español pues el teatro nacional era sostenido y subvencionado por éste.

Escobar había dirigido en 1944 la obra *De lo pintado a lo vivido*, de Juan Ignacio Luca de Tena, en cuya trama se reconstruyen las circunstancias de la primera representación del texto de Zorrilla, que fue un 28 de marzo de 1844. Dalí, por su parte, también conocía a fondo la obra al haber participado en parodias que sobre el texto se organizaban en la Residencia de Estudiantes. Además, cuando aceptó, llevaba tras de sí una dilatada experiencia en cuanto al diseño de escenografías y figurines con *Bacanal*, *Tristán el loco*, *Coloquio sentimental*, o *Como gustéis* etc. Incluso tras esta experiencia sigue trabajando para los escenarios y genera decorados y vestuario para otros montajes como *Salomé*, *La dama española* y *el caballero romano* y *Espectáculo pirotécnico*.

Existe la filmación de una de las puestas en escena del Tenorio daliniano cuya dirección cinematográfica es de Alejandro Perla del año 1952. El citado director participó en grandes producciones americanas rodadas en España como *Lawrence de Arabia* en 1962 de David Lean,

Cleopatra de 1963 de Mankiewicz, *La caída del Imperio romano* del 63 de Anthony Mann, *La batalla de Ardenas* del 65 de Annakin o *La batalla de Inglaterra* de Hamilton del 69. La dirección de producción es de José Mallén y Emilio Pérez Hernández. La producción se presenta con el nombre de Miguel Mezquiriz y Talía films (asociados). Su duración 1h 36 minutos. Filmada en su integridad y en el mismo marco donde fue representada durante varios años, el teatro María Guerrero. En esta filmación se puede observar la escenografía que el pintor gerundense utiliza para la puesta en escena del año 1950, fuertemente influida por su admirado pintor, el Bosco.

El artista quiere lograr un montaje romántico y para ello investiga en las propias palabras del poeta. Crea figurines y genera espacios, utiliza expresiones plásticas de vanguardia en escena, refleja el inconsciente de la pintura con un carácter visual que prevalece. Concibe auténticas genialidades porque no es ajeno al espectáculo teatral. Desde su juventud siempre oyó a su padre decirle que sería mejor escritor que pintor. Él mismo decía “En mi obra me manifiesto tanto a través de mis cuadros como de mis escritos y conferencias”²¹. Los textos teatrales que escribe Salvador son piezas muy breves, de las que se desconoce si llegaron a ponerse en escena en alguna ocasión por su complejo carácter surrealista como *Las nubes* o *Mártir*.

Reseñar el fatídico hecho de la desaparición de la mayor parte de estas obras, no sólo las realizadas en España, desaparecen también los telones que crea en Estados Unidos para *Laberinto* en manos privadas o coleccionistas. Siempre hubo que rehacerlos en Nueva York y Montecarlo, aunque con mínimas diferencias, por desgaste o robos en los propios teatros e incluso en el mismo momento de desmontarlo, El mecenas del propio ballet, marqués de Cuevas, dueño de la producción de *Tristán Fou*, llegó a guardar dos de los decorados en la bóveda de un banco hasta su muerte, envueltos en sedas y terciopelos, según el marqués y su esposa Margaret Strong Rockefeller, quien, a su vez, los regaló a su

²¹ X. Barral I Altet, *Las indigestiones de Dalí*, Barcelona, Barral, 2003, p.31.

segundo esposo Raymundo Larrain. En dicho montaje, pintó lirios que sirvieron como inspiración para el personaje de doña Inés.

Ante la falta del material original, el análisis se basa en la prensa escrita que recoge testimonios de expertos del espectáculo. Los puntos a investigar son los encuentros que el artista mantiene con el director escénico o miembros de producción que quieren contar con él por una parte. En segundo lugar los espacios y vestidos que diseña y por último las reacciones y críticas obtenidas, así como el valor que suponen éstas. Cada una de las versiones del Don Juan genera artículos periodísticos de enjundia donde la ironía y la burla no se disimulada. En su búsqueda siempre crea a partir de la dramaturgia. La mezcla existente en la información hallada que pertenece a cada una de las versiones dalinianas del Tenorio, es una maraña difícil de desentrañar. La labor para deshacer el entuerto es detectivesca pues se entra en el triste terreno de “paradero desconocido”.

A Salvador le gusta el teatro y también la moda, colabora con las diseñadoras Coco Chanel y Elsa Schiaparelli, tanto en el diseño de tejidos como en motivos de decoración de sus vestidos y sombreros a lo largo de los años treinta. El teatro y la costura han crecido ligados uno al otro. El figurín será únicamente una operación preparatoria pues el objetivo final es ligar el sentido de la obra gracias al conjunto de sus signos.

El Dalí dedicado al diseño es igualmente creativo que en lo espacial. Sirva como ejemplo el *smoking afrodisíaco*²² y su fascinación por los escaparates, revistas de moda y maniqués, dirigiéndose a ellos en sus escritos como seres sensuales, mecánicos, que llenan de fastuosidad eléctrica los escaparates. De los modistos de alta costura, Schiaparelli, fue la más cercana al movimiento surrealista trabajando con Magritte, Louis Aragón, o él mismo. Pero éste, además, diseña alfombras por ejemplo, para Mohawk Carpet Mills, en 1952. Citar además su colaboración en publicidad referente a medias Bryans entre 1944 y 1947 y destacar la campaña de 1946 para la revista Vogue o ilustraciones y portadas que realiza para ésta.

Crea para la danza por encargo de Encarnación López, La Argentinita, y realiza las telas de *El café de Chinitas* estrenado en Detroit 1944 sobre

²² S. Dalí y A. Parinaud. *Confesiones inconfesables*, vol. II, Barcelona, Destino, 2003.p.549.

las ocho canciones populares recuperadas por Lorca. Llega *El sombrero de tres picos* de Manuel de Falla representado en Nueva York en 1949, treinta años después que lo hiciese Picasso. Realizó los decorados para su amiga la diseñadora Coco Chanel en *Bacanal* que calificó de ballet “paranoico-kinético”, aunque, de entre todas sus creaciones destinadas a escena, solía afirmar que del Tenorio era del que más orgulloso se sentía.

Otra fuente de inspiración para sus diseños será el pintor Leon Bakst que genera gran parte de los decorados y vestuarios de los Ballets Rusos, primordiales para esta apertura a nuevos aires escénicos. Su director, Diaghilev, le propuso a Dalí trabajar en el espectáculo de *Carmen*, pero no aceptó. Posteriormente ilustró este personaje para una editorial. Montó *Guillermo Tell*, y creo escénicamente, una trilogía, en honor a la tetralogía wagneriana: *Bacanal*, *laberinto* y *sacrificio*, las dos primeras estrenadas en la Metropolitan Ópera House de Nueva York. El telón para *Laberinto* se encuentra en la actualidad en el teatro museo de Figueras. Después llegaron *Las nubes* de Aristófanes, *Romeo y Julieta*, *El café de chinitas*, *Coloquio sentimental*, *Tristán fou*, *El sombrero de tres picos*, *los vendimiadores*, *Tristán e Isolda*, *Gala*, o el telón para *Don Quijote*.

Admiró a Mariano Fortuny como ya se ha indicado por su investigación en lo textil al igual que hizo su amigo Paco Rabanne y trabajó junto a Chanel. Todos referentes de diseñadores en la actualidad. El genio ampurdanés creó materiales inflables para personajes de ballets como a día de hoy realiza Elisa Sanz para la compañía Aracaladanza. Él mismo experimentó trajes fuera de lo cotidiano como el de buzo²³ o papá Noel y siempre encontró qué ponerse por tocado en la cabeza. Inspiración para diseñadoras como Agatha Ruiz de la Prada o *celebrities* como Lady Gaga que revolucionan la moda y cuya fuente es tomada del propio Surrealismo. Es decir, de Dalí, según él.²⁴ Diseñó un frasco de perfume y joyas de las que decía brillaban más las falsas.²⁵

²³ *Ibíd.* p. 550.

²⁴ E. Bou, *Dalíccionario, objetos, mitos y símbolos de S. Dalí*, Barcelona, Tusquets, 2004, p. 274.

²⁵ S. Dalí, *Vida secreta de Salvador Dalí*, New York, The Dial Press, 1942, p. 42.

Entre sus gustos musicales admiró a Wagner profundamente hasta el último día de su vida. Junto a su amigo Antoni Pixot escuchaba *Tristán e Isolda* y le decía que no se fuese hasta que llegase Tristán. Salvador llegó a cantar en su propia ópera titulada *Etreu Dieu* en la década de los setenta. Decía que el ideal es hacer un arte tan puro como el de los locos, pero sin estarlo. Necesitaba el reconocimiento de los demás, que no tuvo en la infancia. Esto le llevó a crear su *Soft self portrait*, retrato blando de sí mismo. Sacrificó su privacidad y nadie como él supo difundir su persona y su obra, todo gracias a Gala. Encontraba medios para publicitarse como hizo a través de la editorial Condé Nast, o el aparato televisivo, protagonizando publicidad o participando en un concurso denominado *What's my line?* En el que se define como deportista (guardameta del Figueras), actor protagonista, escritor, lo que produce malentendidos y el público ríe, llegando a la conclusión de que no hay nada que el artista no pueda hacer. Encontró todo aquello idóneo para difundir su obra con el diseño de postales, carteles o fotografías.

Lo que entonces causaba estupor, es nuestra cotidianidad del día a día actual a la que él se adelantó cual visionario. Todos se burlaban y él alegaba que el arte modela el tiempo que no se ve y que teniendo que venir, vivirá sin nosotros. Sin duda de haber conocido las redes sociales las hubiese utilizado.

Fue testigo del difícil cambio de cine mudo al sonoro, como refleja la película *The Artis*. Trabajó con el primer cineasta español oscarizado, Buñuel, quien le llevó a París y una vez allí, interpretó a un sacerdote en *Un perro andaluz*. Llegó a trabajar con los hermanos Marx o Walter Disney en *Destino*²⁶. Le gustaba ir a ver revista en el paralelo, al Molino, al teatro Coslada²⁷. Fellini lo admiraba y le hubiera gustado hacer una película junto a él. La fuente de inspiración para su película *La Historia prodigiosa de La encajera y el rinoceronte* con Descharnes, fue la visita al Louvre en 1954 donde observa el cuadro original que le obsesiona desde su infancia. Una experiencia cinematográfica en la que se expone su método espontáneo de conocimiento irracional de los

²⁶ I. Gibson, *La vida desaforada de Salvador Dalí*, Barcelona, Anagrama, 1998, p. 552.

²⁷ A. Lear, *Op. Cit.* p.50.

fenómenos delirantes. Al igual crea imágenes dobles conseguidas a través de su método paranoico que se resume en muestra de un objeto que sin modificarlo se convierte a la vez en otro distinto. Siempre quiso realizar una película surrealista ingeniosa con elefantes, monstruos, helicópteros, pero todos los directores con los que trataba el tema huían por las condiciones que imponía.

A través del análisis de las ediciones NO-DO en las que fue noticia desde 1948 hasta 1980, es posible encontrar nuevos rasgos de su personalidad y su arte, que explican su presencia en el imaginario colectivo como personaje imperecedero.

Ambientó fiestas como tarjeta de presentación para darse a conocer tanto en Norteamérica como Europa en las que siempre había presencia de animales vivos. Creó instalaciones protagonizadas por maniqués (como la publicidad de lotería navideña) que pendían del techo como espacio aún por descubrir y decorar, como en el pabellón para la Feria Internacional.

La Bienal de Venecia de 2015 contó con un pabellón español dedicado a la estela de Dalí sin presencia de sus obras, pero donde todo tenía que ver con él directamente como el *video art*. Decía que el mundo necesitaba de más fantasía y se preguntaba que qué había de mal en ello. Sus apariciones estelares se convertían en acciones performativas cuando aún el término estaba por definir.

Es en 1924 se publica *la interpretación de los sueños* de Sigmund Freud, apoyo teórico de experiencias prácticas de gran calidad artística por parte de los que se definen surrealistas. Dalí lo buscó en varias ocasiones, fue tres veces a Viena hasta lograr conocerlo en Londres en 1938. Lo consigue a través de S. Zweig que se lo presentó cuando Freud tenía 83 años. Mientras éste le hablaba, le hizo un croquis de retrato tan exacto que parecía una mascarilla de difunto y Zweig no se atrevió a entregárselo. Freud comentó, “un prototipo latino, con ojos fanáticos y extravagante, pero que además sabe pintar.”²⁸

²⁸ LL. LLongueras. *Dalí*, Barcelona, B grupo zeta, 2004, p 113.

6. CONCLUSIONES

Su aportación al hecho espectacular escénico genera un cambio en la perspectiva visual de este lenguaje logrando un mensaje simbólico y unitario. Esto lo consigue siendo escenógrafo y diseñador, pero además artista performativo de vanguardia que rompe con la tradición y huye de lo convencional. Trabajo ímprobo y resolutivo. El genio tuvo el vicio de considerar que todo le estaba permitido por el hecho de tener su nombre.²⁹

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Agradecer al propio artista el hecho de abrir caminos y hacernos pensar. Por mostrar y mostrarse en sus ocurrencias como gran visionario de lo que vivimos en la actualidad. Por último preguntarme a mí misma si es mejor morir con la mente libre y abierta pese al qué dirán y que tanto soportó por escapar de lo lógico, o con ella obliterada. Un “qué dirán” dominante en redes sociales y responsable de tanto. Invitar a la búsqueda y ordenación documental al respecto, recopilando el mayor material posible existente de esta faceta escénica del artista. El año 2014 fue el vigésimo quinto aniversario de su fallecimiento y se mostró que su eterna vigencia será siempre de actual.

²⁹ S. Dalí, *Diario de un genio*, Barcelona, Tusquets, 1998, p. 111.

8. REFERENCIAS

- Armengol, L.R. (2003). *Dalí, icono y personaje*. Cátedra.
- Bou, E. (2004). *Daliccionario, objetos, mitos y símbolos de S. Dalí*. Tusquets.
- Dalí, A.M. (1993). *Salvador Dalí visto por su hermana*. Parsifal.
- Dalí, S. (1998). *El mito trágico de El ángelus de Millet*. Tusquets.
- Dalí, S. (1942). *Vida secreta de Salvador Dalí*. The Dial Press.
- Dalí, S. (1998). *Diario de un genio*. Tusquets.
- Dalí, S. (1990). *Los cornudos del viejo arte moderno*. Tusquets.
- Gibson, I. (1998). *La vida desaforada de Salvador Dalí*. Anagrama.
- Lear, A. (1987) *La persistencia de la memoria, una biografía personal de Salvador Dalí*. Diana.
- LLongueras, LL. (2004). *Dalí*, B grupo zeta.
- Parinaud, A. (2003). *Confesiones inconfesables*, vol. II. Destino.
- Tusquets, O. (2003). *Dalí y otros amigos*. R que R.
- VVAA. (2005) *Arte del siglo XX*. vol. II. Taschen.
- VVAA. (1997) *Diccionario Akal de Teatro*, Akal.

LA DANZA EN EL CINE: UN BINOMIO PARA LA RESIGNIFICACIÓN DEL ESPACIO-TIEMPO

JUAN FRANCISCO PARRILLA VIRUEGA
Universidad Rey Juan Carlos (Madrid)

1. INTRODUCCIÓN

1.1. EL CUERPO DANCÍSTICO COMO VEHÍCULO PARA LA INTERRELACIÓN DE LAS ARTES

A partir del Romanticismo, los artistas de las diferentes disciplinas iniciaron un proceso de libre experimentación a base de intuición. Las artes empezaron a dialogar entre sí, buscando una síntesis o totalización, como partes o fragmentos de un todo al que debían aspirar para lograr un equilibrio sublime entre lo terrenal y lo divino. En definitiva, se buscaba «un lenguaje único y absoluto, susceptible de contenerlo todo en sí mismo, y la aspiración a una síntesis concreta de las artes, llevadas a reencontrarse en una forma monumental» (Lista, 2006, 9). Los artistas veían en esta disciplina futura la posibilidad de lograr una catarsis estética en el espectador, apelando a su sensibilidad y a su experiencia emocional, y aproximándolo a lo sublime divinizando el mensaje que se le pretendía trasladar, a través de la visión subjetiva del creador.

El compositor Richard Wagner consideraba la ópera como el vehículo más apropiado para conjugar las artes espaciales y temporales de la Antigüedad clásica, recurriendo a la tragedia griega como género para interrelacionarlas y representar la esencia del ser humano:

El arte de la danza, el del sonido y el de la poesía son limitados si los consideramos individual y separadamente; cuando sus lindes entran en contacto, superarán sus límites. Entonces ya no habrá modalidades artísticas, ni existirían tampoco esas fronteras, sino únicamente el arte, un mismo arte común y sin límites (Wagner, 2007, 58-59)

Wagner defendía a la danza como una disciplina que, pese a no alcanzar lo divino de forma separada, tenía una base más real, ya que su soporte, su material y objeto es el ser humano, el más supremo y digno, al poder comunicarse a través de su propia figura corporal con la vista del espectador. Además, la danza habría logrado codificarse como arte autónoma gracias al ritmo, y a las leyes implícitas en éste para comunicar las emociones sin arbitrariedad. El ritmo es el lenguaje de la danza, midiendo aquellos movimientos en que las emociones del bailarín se manifiestan a través de su figura externa, siendo percibidos por el espectador, que les dota de significado. Por tanto, la danza puede entenderse como el contenedor perfecto para que el resto de las disciplinas puedan manifestarse.

El ritmo, además, opera como un punto natural de encuentro entre la danza -a modo de espíritu- y la música -a modo de esqueleto-, que articula la métrica de la poesía. Para Wagner, el reencuentro de las figuras era posible a través del alma de los bailarines y los intérpretes que cantan y bailan. Sólo sería necesaria la llegada de una disciplina totalizadora que consiguiera articular a las artes espaciales y temporales y, a la vez, tuviera una característica inherente y autónoma.

A comienzos del siglo XX resultaron cruciales las aportaciones del escenógrafo Adolphe Appia (1862-1928), otorgando un protagonismo capital a la iluminación escénica, que debía estructurar el espacio e integrarse a la narración como un elemento más de composición, capaz de transmitir nuevos significados. Influido por la teoría totalizadora de Wagner, Appia desarrolló una tesis que vinculaba el movimiento del actor con la música y, por tanto, las formas creadas en el espacio debían tener una concordancia con el *tempo*. De algún modo, el espacio, la luz y la música debían ir de la mano, integrarse la una con las otras, y el cuerpo de actor o bailarín debía convertirse en el vehículo fundamental para esta unión.

El empresario Serguéi Diaguilev (1872-1929), en colaboración con el director artístico de la compañía -el escenógrafo y pintor ruso León

Bakst- consiguió que sus producciones de danza se diferenciaron gracias a una cuidada plasticidad sobre el escenario, desde el vestuario de los bailarines hasta los telones pintados que enmarcaban las coreografías. Diaguilev también consideraba a la danza como un vehículo para integrar al resto de disciplinas:

Con una clara influencia simbolista, los miembros del grupo aspiraban a una unión de las artes en que la música, el diseño y el libreto fueran artes complementarias en la consecución de un fin artístico, que consiguiera aquella obra de arte total propuesta por Wagner unos años antes (Abad Carlés, 2012, 165)

En 1909 los Ballets rusos irrumpieron en París con un rotundo éxito, debido al carácter novedoso y exótico de las Danzas polovtsianas, pero también por despertar el imaginario romántico del público gracias al repertorio iconográfico de Les Sylphides, Petrouchka o Parade.

1.2. LA AUTONOMÍA DEL CINE COMO ARTE

1.2.1. Ricciotto Canudo y el Manifiesto de las siete artes. Una revisión sobre el “drama musical” de Wagner

A finales del siglo XIX, la fotografía -con su antecedente en la cámara oscura y en los daguerrotipos- y el descubrimiento de la estroboscopia, que facilitó la difusión del praxinoscopio, sembraron el camino para el kinetoscopio del estadounidense Thomas A. Edison (1847-1931). Tras varios intentos fallidos, pudo exhibir sus imágenes en movimiento en 1894 gracias a su cámara *Kinetograph*, que requería mirar a través de la abertura de una caja de madera. Posteriormente, en diciembre de 1895, los hermanos Auguste y Louis Lumière celebraron la primera proyección en pantalla de una secuencia de imágenes en movimiento. Rápidamente, la empresa produjo multitud de películas por todo el planeta, con un grupo de operadores que captaban instantes de la vida cotidiana. No obstante, el cine empezó a experimentar sus valores expresivos a través de la composición, la narrativa y el montaje con Georges Méliès (1861-1938) en los albores del nuevo siglo. Con sus invenciones, sus trucajes, sus escenografías ilusionistas y sus efectos de montaje, Méliès fue el primero en sugerir la naturaleza artística del cine a través de una puesta en escena que apelaba a los valores expresivos de

las artes precedentes. Con ello, logró alejar al cine de su condición de mero entretenimiento en barracas y ferias, que tantos detractores le depa-
ró en los primeros años del siglo XX.

El crítico cinematográfico Ricciotto Canudo (1879-1923), influido por el cuerpo teórico de Wagner, intentó dirimir el debate sobre la catalogación del cinematógrafo con su Manifiesto de las siete artes (1911). En su ensayo, elevaba al cine como

arte de síntesis total, un prodigio recién nacido de la Máquina y del Sentimiento, que está empezando a dejar de balbucear para entrar en la infancia. Y muy pronto llegará a la adolescencia para despertar su intelecto y multiplicar sus manifestaciones. Necesitamos al cine para crear el arte total al que, desde siempre, han tendido todas las artes (Canudo, 2010, 15-16).

En las décadas de 1910 y 1920, con el auge del cine narrativo y a través de las vanguardias europeas, empezó a configurarse el lenguaje gramatical y estético del cine, sus aspectos semánticos, sintácticos y morfológicos. Según Canudo, el cine supuso la imbricación de

los descubrimientos y las incógnitas de la Ciencia con el ideal del Arte, aplicando la primera al último para captar y fijar los ritmos de la luz. Es el Cine. El Séptimo Arte concilia de esta forma a todos los demás. Cuadros en movimiento. Arte plástica que se desarrolla según las leyes del Arte Rítmica (Canudo, 2010, 18).

Para Canudo, la “obra de arte del futuro” de Wagner quedaba representada en el cine, una disciplina que lograría la inmersión total del espectador en el drama. Sin embargo, esta catalogación del cine como arte abrió un debate que se prolongaría hasta los años cuarenta, en paralelo con los avances tecnológicos del aparato. Por un lado, se implantó el sistema *Vitaphone*, que permitía la grabación de diálogos y sonidos en un disco, y que quedarían sincronizados con la imagen para su posterior proyección. Años después, a partir de 1935 y sobre todo con el rodaje de *El mago de Oz* (Victor Fleming, 1939), se filmaron las primeras películas en color gracias a la utilización de *Technicolor*.

1.2.2. La *cinematograficidad* o la sublimación del cine a través del montaje

En la Unión Soviética de 1927, varios críticos y teóricos cinematográficos se aliaron con directores adscritos al Formalismo ruso para la

redacción y publicación de una obra colectiva en Leningrado: el Poética Kino. En ella definieron cómo debía organizarse el relato cinematográfico en base a la Poética de Aristóteles, con la división en secuencias y escenas, hasta llegar a la unidad básica del lenguaje: el plano, cuyo referente inmediato en cuanto a composición era el cuadro pictórico.

Los soviéticos asentaron el contenido ideológico del cinematógrafo, y plantearon un conjunto de axiomas y reflexiones sobre la relación del cine con las artes precedentes. Lo más destacado fue el alegato de las tres características que elevaban al cine a la categoría de arte: su naturaleza mecánica -el aparato que captura y registra las imágenes de manera objetiva-, la preponderancia de la forma por encima del contenido de esas imágenes, y el montaje, que dotaría a esas imágenes de una temporalidad, de ritmo y de un significado nuevo -narrativo, simbólico- gracias a la yuxtaposición. El ensayista Boris M. Eichenbaum denominó a este conjunto de revelaciones «*cinematograficidad*, el auténtico objeto de la ciencia cinematográfica, lo que hace de una película una obra de arte» (Alberá, 1998, 228).

A esta teoría de la cinematograficidad se suscribió también Lev V. Kuleshov (1899-1970), demostrando una plena convicción acerca de la experimentación sobre la naturaleza mecánica del cine para averiguar sus leyes y el efecto producido en el espectador, valiéndose del ritmo externo -generado por el montaje de imágenes- y del movimiento interno, gracias al actor como montaje (puesta en escena). El cine no debía definirse por su material, sino por el efecto último que producía en el espectador gracias a los gestos y al dinamismo: «El cine no son sólo unos buenos actores interpretando una buena escena en un buen decorado» (Kuleshov, 1994, 145); era necesario explorar las posibilidades expresivas del montaje, tanto interno como externo.

El cineasta e investigador Serguéi Eisenstein (1898-1948) diseñaba cada plano en función a la composición y el significado del plano precedente y el plano posterior en montaje, de forma que la secuencia resultante confiriera ritmo y significado al relato, por encima de la verosimilitud. Eisenstein encontró el paradigma de este sistema en el ideograma o jeroglífico; esto es, la colisión de dos planos que hicieran surgir un nuevo concepto irrepresentable:

La composición se construye: 1) sobre la interacción plástica de los dos planos (en el interior del encuadre); 2) sobre la modificación, de encuadre en encuadre, de las líneas y las formas de las dos profundidades de campo (mediante el montaje). En el segundo caso, el juego de la composición se realiza por medio de la interacción de las impresiones plásticas de la imagen precedente que se reúne con la que le sigue, ya sea en forma de enfrentamiento o mediante un encadenamiento de la acción (Eisenstein, 1969, 216).

Mientras otros cineastas dedicaron su investigación exclusivamente a la narración, Eisenstein aportó notables averiguaciones sobre la temporalidad de las imágenes, su concatenación lineal y el ritmo, que resultarían fundamentales en la codificación de las reglas del cine musical y del ensayo filmico sobre danza.

2. OBJETIVOS

2.1. LA REFORMULACIÓN DEL RITMO A TRAVÉS DEL ENCUADRE Y DEL MONTAJE CINEMATOGRAFICO

- Uno de los principales objetivos del presente trabajo de investigación consiste en la demostración de que la danza filmada y representada a través del dispositivo cinematográfico (con los valores de encuadre, las lentes, los movimientos de cámara, las características de la puesta en escena y el montaje) genera una reformulación del tiempo y del espacio representado. Asimismo, se analizará si esta interrelación de lenguajes actúa en perjuicio de la verosimilitud del relato o de las características específicas del lenguaje cinematográfico.
- Otro de los objetivos consistirá en evaluar si el montaje de imágenes en el cine sobre danza genera nuevos significados en la construcción del relato, tal y como defendían los cineastas soviéticos.
- Se analizarán cuatro películas musicales del cineasta español Carlos Saura (1932-2023), que recurre a la tragedia como género y a la danza como catalizador del resto de disciplinas artísticas. Las cuatro obras escogidas responden a tres estilos distintos: el documental, el ensayo filmico y la ficción musical, que le permiten fabular y experimentar con el lenguaje y los límites del cine.

3. METODOLOGÍA

En la aplicación de los parámetros expuestos anteriormente, así como en el análisis de las películas sobre danza de Carlos Saura, se recurrirá al método iconográfico e iconológico del ensayista Erwin Panofsky (1892-1968). Mientras los estudios iconológicos se expandieron desde el Renacimiento hasta el siglo XVIII, la iconología surgió tardíamente durante el arte de la Ilustración para describir las imágenes, popularizándose en Europa a mediados del siglo XIX, justo cuando la iconología empezaba a caer en el olvido. El escultor francés Jean Baptiste Boudard había definido la iconología como «el arte de personificar las pasiones, virtudes, vicios y todos los diferentes estados de la vida. Es una especie de recurso poético inventado por la ingeniosa pintura (...) para hacer hablar a las imágenes que representa» (Esteban Lorente, 2002, 8).

A mediados del siglo XX, destacaron dos herederos del Instituto Warburg: el ya citado Panofsky y Ernest H. Gombrich (1909-2001). El primero de ellos estudió la obra artística desde el punto de vista iconográfico -la descripción de la imagen y sus formas- e iconológico -el significado profundo que encierra la obra de arte, tomando en consideración la época en que ha sido realizada-. Para Panofsky, ambos aspectos estaban relacionados, eran complementarios e inseparables y, como tales, debían analizarse conjuntamente para comprender su sentido estético, que siempre debía existir. Según sus propias palabras,

En una obra de arte, la forma no puede separarse del contenido; la distribución del color y de la línea, de la luz y de las sombras, de los volúmenes y de los planos, por grata que deba ser como espectáculo visual, debe entenderse como vehículo de una significación que trasciende a lo meramente visual (Panofsky, 1955, 81).

Para ello, Panofsky desarrolló las bases de un método iconológico estructurado en tres niveles. En primer lugar, el nivel pre-iconográfico, consistente en la identificación e interpretación natural o primaria de los objetos reconocidos a simple vista por el espectador. En segundo lugar, el nivel iconográfico, en que se analiza la obra recurriendo a las fuentes literarias e icónicas de su tradición cultural, extrayendo así el significado temático de las figuras u objetos representados. Por último, en el nivel iconológico se profundiza en el estudio de los escritos y del

contexto cultural de la época en que fue concebida la obra, ahondando en las ideas implícitas expuestas por el autor, sus pensamientos e ideología, el simbolismo y el concepto de los temas representados, así como su repercusión. Así, utilizando cautelosamente la intuición, y sirviéndose de los fenómenos socioculturales que marcaban las tendencias y el carácter artístico unificador de cada época, se podrá desvelar la estructura y el significado más profundo de la obra artística.

4. RESULTADOS

En este apartado se estudiará la hibridación de las artes a través de la danza filmada en cuatro películas de Carlos Saura, que apela a la tragedia como género para la construcción del hilo argumental. El cineasta recurre a la enunciación de lo trágico para enfatizar todos los elementos de la tradición figurativa y humanista, un compendio de imágenes simbólicas que Saura ha codificado como parte de su lenguaje escenoplástico, y que en sus películas musicales explora de forma extrema.

Una de las principales preocupaciones de Saura es la configuración del espacio arquitectónico, modelado gracias a la iluminación -siguiendo las aportaciones de Appia-, y al valor semántico y semiótico de los volúmenes -esculturas móviles- y los gestos que participan en su puesta en escena: los bailarines. Sus películas sobre danza suponen una culminación como espacio de representación, pues en ellas puso en práctica los conocimientos adquiridos durante años, debido a su curiosidad por la literatura fantástica y por la iconografía figurativa.

Además, en esta configuración de una puesta en escena simbólica adquiere un protagonismo fundamental su colaboración artística con el director de fotografía italiano Vittorio Storaro. De forma conjunta, recurrieron al diorama como un elemento compositivo que les permitía experimentar y reunir códigos del cine y de las artes escénicas. En este dispositivo teatral, cerrado al fondo con un telón pintado o una fotografía ampliada, incluyeron la disposición de paneles semitransparentes que les permitía reencuadrar la acción coreográfica, enfatizar la gestualidad y la expresión corporal de los bailarines, los músicos y los

cantaos. En muchas ocasiones, estos paneles o el propio suelo de la escena se transfiguran en espejos que duplican la realidad.

A nivel simbólico, Saura y Storaro conjugaron los cuatro elementos de la Antigüedad clásica (agua, aire, fuego y tierra), y los conectaron con las cuatro etapas del ciclo vital del ser humano (niñez, juventud, madurez y vejez-muerte), con las cuatro franjas del día (amanecer, mediodía, cénit y madrugada) y con las cuatro estaciones del año. De esta forma, la graduación tonal de la iluminación, tal y como anticipaba Adolph Appia, podría organizar la escena no sólo a nivel espacial, sino también de forma simbólica.

4.1. BODAS DE SANGRE (1981)

La primera incursión de Carlos Saura en el cine musical fue concebida realmente como una película documental. Su autoría acabaría siendo relativa, pues se limitó a unificar todos los elementos disgregados de la puesta en escena y a darles un sentido estético. Además, debido a que suponía su primer acercamiento al género musical, se mantuvo reservado desde el principio, con el temor de que, al intentar capturar con la cámara los movimientos de la coreografía diseñada por Antonio Gades, ésta perdiera su esencia. Por este motivo, *Bodas de sangre* debe considerarse como una aproximación, una investigación del formato por parte del cineasta, que progresivamente acabaría encontrando su propia mirada personal sobre la danza, estilizándola y conduciéndola hasta sus máximas cotas expresivas.

Bodas de sangre podría interpretarse como una oda a la disciplina y al riguroso trabajo de una compañía de baile, a sus acciones cotidianas, a todos los entresijos del oficio. Su admiración y respeto por esta profesión se percibe en el tratamiento de la cámara, que apenas interviene en la puesta en escena. La plástica es minimalista: un espacio vacío que permanece atento a la irrupción del milagro, del carácter rural y telúrico a través, exclusivamente, del movimiento de los bailarines, de su fisonomía, sus rostros endurecidos, la voz quebrada de los cantantes o los acordes de la guitarra.

Saura consiguió enfatizar el significado alegórico de los gestos y los movimientos de los bailarines gracias a una habilidosa puesta en cámara; si durante la primera mitad de la película la cámara asume un

papel meramente testimonial con predominancia de planos frontales, a partir de la representación del ballet irá alternando perspectivas desde distintos ángulos, permaneciendo casi todo el tiempo enfrentada a los tres ventanales, que permiten iluminar las siluetas de los bailarines a contraluz y enfatizar su carácter escultórico, así como el entrelazamiento o la separación de las parejas.

El mayor reto del cineasta fue la fragmentación de la coreografía en una narración compuesta por planos de diversa naturaleza, debiendo cubrir una representación que, en ocasiones, se duplicaba o triplicaba en el espacio. Aquellos números musicales que, a modo de rito, reunían a un numeroso cuerpo de baile, músicos y cantantes, debían filmarse combinando una compleja planificación con cámara en movimiento y encuadres más cerrados, con teleobjetivos, para subrayar una acción o un gesto dramático. La cámara genera un ritmo interno al danzar junto a los personajes, desplazándose en el espacio con ellos, permaneciendo quieta cuando se mueven, o girando alrededor de ellos en sus posiciones estáticas.

La escena más representativa es el duelo entre Leonardo y el Novio. En una composición simétrica que deja a la Novia en un segundo plano, los dos bailarines se enfrentan con sendas navajas en mano, a cámara lenta y en silencio, oyéndose únicamente la respiración contenida de ambos. La cámara de Saura gira alrededor de ellos en trescientos sesenta grados, con planos cerrados y teleobjetivo, comprimiendo la profundidad de campo para intensificar la sensación de tiempo dilatado. El cineasta crea una coreografía perfecta entre la cámara y los personajes, captando el dramatismo de sus gestos, sus miradas y el sudor.

El resultado es un montaje expresivo que intensifica el suspense y reformula el espacio y la distancia entre los personajes, haciendo partícipe al espectador y formulando una experiencia estética que apela a todos los sentidos.

4.2. FLAMENCO (1995)

En esta película, Saura rindió homenaje a la expresión más pura y profunda del flamenco, nacida del arte entre diferentes pueblos, culturas y religiones. Para ello, congregó a las figuras más célebres del momento,

e inició su colaboración artística con Vittorio Storaro. El operador italiano, advirtiendo que Saura necesitaba una excusa argumental para estructurar los números musicales, le propuso elaborar un arco lumínico, precisando temporalmente el momento del día en que transcurrían las escenas, desde el romanticismo del atardecer a los tonos esperanzadores del alba, pasando por la oscuridad de la noche y la madrugada. De esta forma, «los palos más duros y solitarios del flamenco quedan confinados al espacio íntimo de la noche y la luna, mientras que los más festivos y alegres se relacionaban con los colores fuertes o con la luminosidad propia del alba» (Storaro, 2005, 64-68).

Flamenco representa la combinación perfecta entre el universo sauriano, del que forma parte toda la tradición humanista y figurativa de España e Italia, y la visión naoplatónica de Storaro, que siempre ha concebido la luz como un elemento simbólico de composición. Además de su carácter físico y funcional, que posibilita la percepción del mundo sensible y confiere al cromatismo de los elementos una temperatura determinada, el italiano piensa la luz como una fuente de conocimiento, de verdad absoluta -identificándola con el sol, con lo divino-, frente la ceguera que representa la oscuridad -y que remite a la materia, las tinieblas y el mal-. Storaro entiende el surgimiento de la vida como el choque fronterizo entre estos dos mundos, que acaban mezclándose para obtener un equilibrio. Por tanto, los dos cineastas parten de la simbología de los cuatro elementos de la Antigüedad clásica y del valor simbólico atribuido a los colores por Goethe, y establecen una metodología de trabajo que toma en consideración -tal y como se ha mencionado anteriormente- las estaciones del año, las cuatro fases del día y las cuatro edades del ser humano. El propio Storaro ha manifestado su procedimiento de trabajo a la hora de diseñar la paleta cromática o la direccionalidad de la luz, creando espacios que se transforman permanentemente, como la energía.

En el primer número dancístico de la película, la bailaora María Pagés se desdobra entre el mundo real y el de las sombras, entre su apariencia física, corpórea, y su proyección ficticia (sombra) tras un panel translúcido, estableciendo un diálogo entre el blanco y el negro. Se produce un conflicto entre la manifestación real de la danza -cuando la bailaora

está presente en el espacio- y su expresión trascendental y abstracta, ocultándose detrás del forillo. Este juego de sombras, que Saura ya había enunciado en su película musical anterior, *Sevillanas* (1992), es una forma de enunciar un estilo de representación visual condicionada por el mito de la caverna de Platón:

En la simplificación de la figura, la sombra abstrae el movimiento como si solo conservara su esencia. La mirada no está distraída por la expresión de la cara o el relieve del cuerpo, sólo capta la manifestación cautivadora de una idea de la danza, que trasciende el cuerpo del que emana. Cuando sale la bailaora de detrás de la pantalla, gana expresividad pero pierde trascendencia, y el espectador desea que recobre su primera apariencia. Como los presos de la caverna platónica, se prefiere la sombra a la realidad o, más bien, a la imagen de la realidad que le entrega el cine (Thibaut, 2013, 239).

Por otro lado, Saura y Storaro recurrieron a la luz nocturna para los palos más sobrios y duros del flamenco, los que dialogan sobre la vejez y la inminencia de la muerte. La noche femenina adquiere unas connotaciones que aluden a la fertilidad, promete el nacimiento de un nuevo día, de un amanecer que ahuyentará las sombras e instaurará el equilibrio definitivo.

4.3. *SALOMÉ* (2002) E *IBERIA* (2005)

Salomé representa el paisaje bíblico en el que la hija del tetrarca Herodes, despechada por el rechazo amoroso de Juan el Bautista, baila para su padrastro a cambio de la cabeza del evangelista.

Carlos Saura asumió el diseño escenográfico y la dirección escénica del montaje, y contó con el documentalista y operador madrileño José Luis López-Linares para la dirección de fotografía. El espectáculo, compuesto por coreografías influenciadas por las raíces del flamenco y por el baile clásico español, fue rodado por Saura durante el proceso de ensayos. Por tanto, la película debe interpretarse como un documental sobre el proceso creativo, que al proyectarse en escena junto al espectáculo acabado, supondría una mezcla de danza, ficción y documental.

Saura aprovechó la ocasión para seguir investigando con los avances tecnológicos del soporte digital. En los primeros minutos de la película, durante una sesión de ensayos, el cineasta rodó al cuerpo de baile junto

a una pantalla de proyección, en plano secuencia. Mientras las bailarinas siguen la coreografía en primer término, en la pantalla se reproduce una grabación de ellas a tiempo real, por lo que sus movimientos se multiplican. Aunque en principio el efecto de repetición instantánea pueda recordar al reflejo de la coreografía en un espejo, que ayuda a reforzar el ritmo interno sin necesidad de fragmentar la planificación, lo cierto es que la imagen duplicada es idéntica, tanto en la pantalla como en sus propios cuerpos, que proyectan a su vez fragmentos de sí mismas.

Tres años más tarde, en Iberia, Saura volvería a contar con López Linares como director de fotografía. Los dos conjugan nuevamente elementos alegóricos de la tradición figurativa al servicio del diálogo entre todas las artes, unidas a través de la música, la danza y el montaje.

Saura compuso un mosaico de números musicales que expresaran la esencia de todas las regiones de la península ibérica. La escena más innovadora de la película es la interpretada por la bailaora Aída Gómez, en el que Saura hace un sugerente homenaje a los orígenes del cinematógrafo y a las vanguardias artísticas.

El cineasta superpuso la figura de la bailaora a su propia proyección en una pantalla trasera, multiplicándola hacia el infinito con un desfase temporal y desestructurando su figura, descomponiendo sus movimientos y desligándolos del marco espacio-tiempo. La imagen resultante, a medio camino entre el cubismo y el futurismo, supone también una reinterpretación de los experimentos crono-fotográficos de Eadweard Muybridge (1830-1904). En consecuencia, la figura de Aída Gómez parece desmaterializarse, casi desvanecerse en el espacio, convirtiéndose también en pantalla para el haz de proyección. El efecto es de una abstracción extraña, impalpable y voluble. Sin embargo, su cuerpo logra materialidad cuando se aparta de la luz y predomina su duplicación en una cuarta dimensión, debido a la concatenación de fotogramas repitiéndose en profundidad, logrando una fuga casi espectral.

5. DISCUSIÓN

Flamenco responde a esa segunda tipología de películas en la filmografía de Saura, sin una estructura narrativa ni un eje ficcional que articule

las escenas dancísticas. Sin embargo, tampoco podríamos adscribir esta obra dentro del género documental, al que sí pertenecería *Bodas de sangre*. Más bien, *Flamenco* podría catalogarse como un ensayo fílmico con un profundo carácter humanista, una revisión de ciertos temas desde la exploración y la investigación personal de un creador que dialoga sobre ellos, interrelacionando todas las artes para su comprensión.

No obstante, las cuatro películas comparten la experimentación entre la puesta en cámara, la puesta en escena dancística, los avances tecnológicos aplicados a los materiales de rodaje y el montaje posterior en sala. Los resultados de esta búsqueda están más próximos al cine de vanguardia que a la ficción convencional, pues conectan con axiomas y tendencias estilísticas a medio camino entre la tradición y el arte contemporáneo. Por tanto, y aunque construyen un imaginario sensorial que brinda una experiencia estética al espectador, también apela a un desciframiento cultural e intelectual. En este sentido, el montaje, como elemento narrativo y de significación visual, construye itinerarios para la reformulación del espacio y del ritmo.

6. CONCLUSIONES

En primer lugar, resulta imprescindible destacar el complejo universo que se esconde tras la obra cinematográfica de Carlos Saura; una filmografía ecléctica pero coherente, que abarca casi sesenta años de dedicación ininterrumpida a las artes, y más de cuarenta películas. Su proceso creativo podría compararse con el de los escenógrafos renacentistas de los siglos XVI y XVII, con una labor totalizadora que establece nuevos vínculos de significación en torno a la representación artística del mundo, a través de una mirada y una sensibilidad únicas.

En sus películas sobre danza, el cineasta Carlos Saura ha dado cabida a un elemento metatextual: el proceso creativo descrito implícitamente, que le proporciona la posibilidad de plantear un discurso reflexivo acerca del dispositivo cinematográfico, jugando con los límites de la ficción y la realidad. También le ha permitido proyectarse en los personajes de la película, a modo de *alter ego*, focalizando el punto de vista,

e incluso, intervenir directamente en el relato, apareciendo dentro del encuadre o simulando su presencia a través de la fisicidad de la cámara.

Además, Saura fue convirtiendo en estilo el uso de una superficie bidimensional -el panel translúcido-, que elimina la profundidad de campo y que, iluminado por ambas caras, adquiere diversas tonalidades cromáticas que ayudan a enfatizar los volúmenes y la corporalidad de los bailarines, hasta el punto de que sus figuras parecen sobresalir de la pantalla cinematográfica y logran un efecto ilusorio en el espectador.

Sin embargo, la aportación más notable es la participación de este tipo de paneles, junto a otros elementos de la puesta en escena, para generar niveles de significación vinculados al valor semántico de la luz, y su influencia en el ritmo visual de la danza filmada.

Su filmografía debe interpretarse también como una espiral que tiende al eterno retorno, al equilibrio y a la unidad, pero cuyo trazado está repleto de desvíos e intersecciones. Los espacios conceptuales que Saura ha ideado para sus películas sobre danza remiten siempre a un imaginario colectivo, pero están construidas sobre una puesta en escena cada vez más depurada y minimalista. Algo similar ocurre con la mirada que arroja sobre el mundo sensible: su equilibrio entre forma y contenido, y su compromiso social, moral y estético.

El objetivo de Saura al interrelacionar las artes era crear un microcosmos calderoniano en un marco espaciotemporal determinado, en el que pudieran confluír las pasiones del alma humana. Para ello, configuraba el espacio de forma simbólica: un lugar donde pudiera invocarse al duende flamenco, donde se represente la barbarie humana a través de la sinrazón de la guerra o de una tragedia amorosa; que permitiera indagar en los resortes de la creación artística o caminar por los laberintos de la memoria histórica. En definitiva, que favorezca un punto de encuentro entre las diversas manifestaciones artísticas, que surgen de curiosidad, la experimentación y del interés por descubrir los misterios de la naturaleza. Y en esa unión, el montaje cobra un protagonismo fundamental, construyendo un relato en el que el espacio, el cuerpo y la luz se fusionan a nivel dinámico, narrativo y simbólico.

7. REFERENCIAS

- Alberá, F. (1998). *Los formalistas rusos y el cine: la poética del filme*. Barcelona: Paidós.
- Abad Carlés, A. (2012). *Historia del ballet y de la danza moderna*. Madrid: Alianza Editorial.
- Canudo, R. (2010). Manifiesto de las siete artes. En *Textos y manifiestos del cine. Estética. Escuelas. Movimientos. Disciplinas. Innovaciones*. Madrid: Cátedra.
- Eisenstein, S. M. (1969). Análisis de una secuencia de El acorazado Potemkin. *Cahiers du cinema*. N° 216. París.
- Esteban Lorente, J. F. (2002). *Tratado de iconografía*. Madrid: Ediciones ISTMO.
- Kuleshov, L. (1994). *L'Art du cinéma et autres écrits*. Lausana: L'Âge d'homme.
- Lista, M. (2006). *L'oeuvre d'art totale à la naissance des avant-gardes*. París: Institute National d'Histoire de l'Art.
- Storaro, V. (2005). De viaje con Carlos Saura. En *Las fotografías pintadas de Carlos Saura*. Madrid: El Gran Caíd.
- Thibadeau, P. (2013). Las películas musicales de Carlos Saura. En *Desmontando a Saura*. Barcelona-Málaga: Luces de Gálibo.

MÁS ALLÁ DEL ABSURDO: *ESPERANDO A GODOT Y FIN DE PARTIDA* EN LA ATMÓSFERA DE LA POSGUERRA

MARTA RIBEIRO FIGUEIREDO
Temple University

1. INTRODUCCIÓN: SAMUEL BECKETT ENTRE LA HISTORIA Y LA ESCENA

Las obras denominadas de absurdas, comúnmente asociadas a las que no se regían por el teatro tradicional o poseían afinidades con las normas aristotélicas, marcaron la mitad del siglo XX como espejo de la resistencia y vivencia de las posguerras.

Dado que en la actualidad los índices de enfermedades mentales en los jóvenes crecen rápidamente — como síntoma del periodo de confinamiento ocasionado por la pandemia del virus COVID-19— y que, según los medios periodísticos, el suicidio es la primera causa de muerte en la población juvenil,³⁰ se invita a la reflexión sobre que síntomas dejarían dos periodos de guerra (1914-1918 y 1939-1945), en los cuales millones de seres humanos se desarrollarían desde la infancia hasta las primeras fases de la vida adulta. Entre estos jóvenes encontramos a Samuel Beckett, quien, con ocho años, vivió el inicio de la Primera Grande Guerra y, con solo un respiro de veintiún años, volvió a verse en una Guerra en Europa.

A propósito de los cambios que sufre la personalidad del individuo en situaciones extremas, el escritor Anthony Cronin (2012, p. 345), en la

³⁰ En los diversos medios de divulgación científica, así como en las distintas fuentes periodísticas, se publican numerosos datos sobre el suicidio en la fase juvenil. El investigador Francisco Villar Cabeza, está al frente del monográfico de 2021 sobre prevención del suicidio de la plataforma de salud mental SOM 360°. Disponible en: <http://bit.ly/46ATQzb>

biografía del dramaturgo, evidencia que: “es probable que Beckett se encontrase físicamente muy mermado de facultades y que mentalmente no estuviera en su mejor momento después de las experiencias del año anterior.”, refiriéndose a 1942, año en el que la Gestapo colocó espías en grupos revolucionarios y que coincidente, además, con el fallecimiento de algunos de sus amigos.

A través del análisis de la contextualización histórica de las bellas artes y de la literatura, esta investigación propone un paralelismo entre las influencias artísticas e históricas en la obra de Beckett. En esta comparativa de investigación histórico-artística y literaria, se establece también un abordaje a las vivencias del autor y su correlación con los personajes en la obra de *Esperando a Godot*.

1.1. GUERRA, EXILIO Y CLANDESTINIDAD EN LA HUELLA DRAMATÚRGICA

En el año 1939, Samuel Beckett cumplía treinta y tres años, y en Europa se vivía un momento histórico tenso. En Francia, tal como en toda Europa, se empezaba a contemplar el futuro con recelo. El 16 de marzo de 1939, Hitler había desmantelado lo que quedara de Checoslovaquia y los militares alemanes entraron en Praga unos días más tarde. Las campañas que se escuchaban en la radio y aparecían en la prensa, dejaban entrever los nazis en contra de Polonia, y no parecía que la situación fuera a cesar. Beckett, como escribió MacGreevy —él que vendría a ser Premio Nobel—, empezó a entender que sucedería una inevitable guerra: “Si estalla una guerra, y estoy seguro de que así será muy pronto, me pondré a disposición de este país” (Cronin, 2012, p. 121).

El escritor, al ser nativo de un país neutral, fue aconsejado a solicitar un documento del Gobierno Irlandés que lo comprobara; no obstante, el tiempo fue transcurriendo, y de pronto el ejército alemán había llegado a las inmediaciones de Francia, afirma el autor de *Samuel Beckett. El último modernista* (2012):

Alfred Perón fue llamado a filas en septiembre y Georges Pelorson poco después. En los bulevares iba en aumento la aprensión de todos. En la segunda semana de mayo se culminó la invasión de Holanda, Bélgica y Luxemburgo, y al día siguiente cayó el Gobierno Británico y Churchill fue elegido primer ministro. (p. 324)

Sam, como era conocido por sus más cercanos, a pesar de haberse puesto a disposición de Francia como voluntario, no había obtenido respuesta hasta el momento en que, según Anthony Cronin (2012):

Se presentó voluntario a para conducir una ambulancia. Eran muchos los escritores de otros países que se habían conducido ambulancias, solución intermedia que fue habitual en los no combatientes, tanto en la Primera Guerra Mundial como, recientemente, en la guerra civil española. (...) Para estar preparado sacó el permiso de conducir vehículos pesados. (...) esta vez tampoco tuvo más noticias de su solicitud (...) y cumplió en cambio su intención de ir a Bretaña, en donde Alfred Perón era oficial de enlace con una unidad de ambulancias británicas. Viajó en parte para dar los últimos toques a la traducción de *Murphy*, en parte por ver (...) a su amigo. (p. 127)

Al regresar a París, se percató de que el pánico aumentaba y se extendía, con el ejército alemán ya en territorio francés. Aunque las noticias iban acompañando las batallas, la velocidad del avance tomó a todos por sorpresa. A principio de junio comenzaron los movimientos de los civiles por las carreteras, y los militares alemanes incrementaron la violencia, al bombardear los lugares en los que se congregaban los refugiados (Cronin, 2012). Todo apuntaba a que, si París cayese, no se sabía lo que ocurriría a los ciudadanos de países neutrales cuando llegasen los movimientos alemanes. Según Cronin (2012), al poco tiempo:

Se iban cortando las comunicaciones del todo y Beckett descubrió que ya no podía retirar dinero de su cuenta irlandesa en el banco. (...) Decidió viajar hasta Vichy, donde tenía conocidos y la esperanza de que alguien le prestara dinero. Era el 12 de junio, y dos días después cayó París, hecho que les cortó la retirada. (p. 141)

Después de intentar contactar con Reavey, quien estaba como voluntario en el British Council y formaba parte de la Legación Británica en la ciudad de Madrid, e informarle de que podría ir hacia allá, al coger un autobús, este siguió en dirección contraria, hacia el norte de Francia, a Cahors. Aquí Beckett y Suzanne, al no tener adónde ir y tras pasar varias de noches al relente, encontraron un rótulo en la carretera que indicaba Arcachon, donde, por casualidad, Mary Reynold, tenía una casa.

De acuerdo con Cronin, al llegar a su casa se encontraron con otros refugiados que allí residían, y entre ellos se hallaba Marcel Duchamp,

con quien Beckett pasaría muchas tardes jugando ajedrez en un café frente al mar (2012, p. 326).

La hoja clandestina *Résistance*, empezó a ser publicada por universitarios e intelectuales, y, como indica el poeta irlandés en su biografía, en las conversaciones sobre los movimientos de resistencia entre Alfred Perón y Samuel Beckett: “Es natural que Beckett, que también escuchaba la radio británica, tanto en francés como en inglés, le comentara gran parte de lo que había oído en los frecuentes almuerzos que tuvieron juntos” (2012, p. 331).

A medida que los grupos de resistencia iban creciendo, Beckett empezó a realizar algunos trabajos de recogida de información, a través de Perón, sobre los movimientos de los dispositivos alemanes. Esta información empezó a llegar a su vivienda en la Rue des favorites, que utilizaba como *boîte aux lettres*, y desde donde era recogida por un grupo llamado “los griegos”, encargado de enviarla al Reino Unido.

Aunque se tienda a unificar el sentimiento de Beckett hacia Francia con su integración en el grupo de la Resistencia Francesa, lo cierto es que, según John Kobler en un artículo inédito para el *Saturday Evening Post* y según el director de teatro Alan Simpson,³¹ fue el trato hacia los judíos lo que le influyó de forma determinante.

Me indignaron tanto los nazis, sobre todo en su manera de tratar a los judíos (...) que no pude quedarme mano sobre mano. Yo luché contra los alemanes, que estaban haciendo un infierno de la vida de mis amigos, pero no luché por la nación francesa. (2012, p.334)

Uno de los grupos de la Resistencia, a la que superponía *Gloria*, fue desmantelado por la Gestapo, y diversos intelectuales fueron detenidos, como Armel Guerne. Beckett, temiendo una posible infiltración en *Gloria*, redujo su actividad, al igual que Suzanne. Sin embargo, en una redada de la Gestapo, “Suzanne se libró por muy poco de ser detenida cuando llamó al timbre del piso en que vivía otro miembro de *Gloria* (Simpson, 1962).

³¹ Artículo escrito por Alan Simpson en 1962, *Beckett and Beban and a Theatre in Dublin*, publicado en Londres por Routledge y Kegan Paul.

En 1942, Beckett sufriría la detención de su amigo Perón, quien en febrero de 1943 sería trasladado a Mauthausen-Gusen y, al momento de su liberación por la Cruz Roja, fallecería en Suiza en junio de 1945, como consecuencia de los malos tratos padecidos en el campo de concentración. Beckett se vio rápidamente obligado a destruir cualquier prueba que pudiera incriminarle o relacionarlo con la Resistencia. Así empezó el periodo en que tanto él como Suzanne tuvieron que esconderse por las calles de París y dormir a la intemperie, algunas veces juntos, otras por separado, hasta que llegó el día en que, después de encontrar refugio en una pequeña pensión, “su compañero, también judío, se acabaría por suicidar lanzándose desde una ventana” (2012, pp. 339, 356).

La pareja, haciéndose con algunos documentos de *Gloria*, consiguió eludir a las fuerzas alemanas y escapar a Roussillon, donde convivieron con otros matrimonios de artistas escondidos de la Gestapo, que sobrevivían gracias a donaciones, intercambios de dinero por bienes materiales o alimenticios, o trabajo a cambio de alimentos. En el caso de Beckett, según Cronin (2012), el dramaturgo llegó a trabajar para Aimé Bonhomme a cambio de víveres:

El personaje más fornido de todos los partidarios de la Resistencia. En los primeros meses de 1943 empezaron a organizarse actividades (...) en lugares como Roussillon (...) y los jefes de la Resistencia en cada localidad hacían viajes nocturnos por las carreteras comarcales para llegar a Apt, en donde el cuartel general (...) era un burdel muy conocido. Allí recibían instrucciones (...) y de ahí no quedaba sino un paso muy sencillo para llevarse a Beckett en sus misiones nocturnas (p. 344).

Al terminar la guerra, Samuel Beckett volvió a Irlanda, donde permaneció durante un tiempo hasta poder regresar a Francia, esta vez como intérprete de la Cruz Roja en Saint-Lô, una localidad destruida que necesitaba voluntarios con un buen dominio del inglés y del francés, además de conocimientos de alemán. Como indica en su biografía, “la destreza lingüística de Beckett uno pudo ser más oportuna, ya que también sirvió de intérprete con los alemanes” (2012, p. 360).

2. DEL SALON DES RESUFESÉS A ESPERANDO A GODOT

La Revolución Industrial, en las décadas anteriores, había acelerado el descenso de la tasa de analfabetismo, lo que potenció el aumento de los

medios de comunicación, así como una intensificación y rapidez en la difusión de los eventos culturales, dando lugar al nacimiento de la “cultura de las masas”.

El arte se alejaba del realismo, aunque lo que seguía primando eran los pintores eruditos que rechazaban las corrientes de lo que vendría a desencadenar las nuevas vanguardias del siglo XX.

Uno de los síntomas del aferramiento a la tradición fue el episodio del *Salon des Refusés*, en 1863, un espacio que acogió las obras de los pintores que habían sido rechazados por el jurado del Salón de París, convocado por la Asamblea General de la Academia.³² Este acontecimiento, que involucró a pintores como Manet, Courbet y Cézanne, marcó la historia del arte con el nacimiento de un nuevo estilo: el impresionismo, que llegaría a impregnar otras artes, como es el caso de la novela de Émile Zola, quien menciona este suceso en *L'Œuvre*.

En esta mudanza de rumbo artístico, y con otros avances técnicos como el surgimiento de la fotografía en 1824,³³ de la mano de los investigadores Nicéphore Niépce y Louis Jacques Mandé Daguerre, y el cine en 1872, innumerables artistas se plantearon el significado del realismo en sus obras. Lo mismo ocurrió en las emergentes técnicas en las científicas, como el descubrimiento de la Teoría de la Relatividad sobre el campo gravitacional, por Albert Einstein en 1905, o la fundación de la técnica de investigación y práctica terapéutica del psicoanálisis, por el neurólogo Sigmund Freud en 1885.

En el campo de las artes escénicas, hubo algunos directores de escena que involucraron técnicas de especialistas en la preparación del actor, como es el caso de Constantin Stanislavski, quien guiaba a sus actores a través de un conjunto de herramientas que incluían ejercicios de creación del personaje y búsqueda de la emoción, utilizando tanto el consciente como el inconsciente, como menciona en su libro *El Arte Escénico*:

³² Artículo de Juan Alberto González, especialista en Bellas Artes por la Universidad de La Laguna, en el que repasa de forma detallada la tradición y trayectoria de El Salón de París.

³³ Presentación titulada *La historia de la fotografía*, disponible en la página web del Museo Maison de Nicéphore Niépce, en Saint-Loup-de-Varennes, donde se exponen los orígenes de esta técnica. Disponible en: <http://bit.ly/40bVAuX>.

Para que un actor pueda alcanzar ese estado de perfección en el que aparece al espectador del otro lado de las candilejas como un artista en éxtasis creativo – estado en el que el actor parte de la creación consciente a la inconsciente (1980, p. 126).

El expresionismo (1905-1933), aliado a las demás vanguardias históricas como el fauvismo (1904-1908), cubismo (1907-1917), futurismo (1909-1920), abstracción lírica (1906-), dadaísmo (1916-1923), neoplasticismo/ De Stijl (1917-1931), surrealismo (1924-1966) y el art déco (1910-1935), se manifiesta en momentos de gran tensión, como las guerras civiles, mundiales y la posguerra. No es casualidad que, en esos periodos, el arte tienda hacia lo abstracto y simbolista. En los cuadros que se toman como ejemplo, se percibe el desdibujamiento de las líneas concretas, como si de una metáfora se tratase sobre un futuro incierto se tratase. Durante la Primera Guerra Mundial, en la que se enfrentan grandes potencias, se puede observar cómo estos cuadros espejan, por medio de su estilo, el mundo imaginario y los núcleos emocionales de los artistas de esta época.

FIGURA 1.



On White II

FIGURA 2.



Zwei Männer in Betrachtung des Mondes ³⁴

En el caso de la obra de Kandinsky, Samuel Beckett era un grande admirador, e incluso tuvo la oportunidad de que Peggy Guggenheim se lo presentara en 1940, cuando “se disponían a marcharse por la mañana – ella le iba a acompañar para que conociera a Kandinsky –, Peggy perdió pie y cayó por las escaleras” (Cronin, 2012, p. 321).

En una conversación con Joyce, el autor de *Fin de Partida* expresó que la guerra sería necesaria para “pararle los pies a Hitler” (Cronin). El otoño e invierno que los británicos llamaban *prank war* y los franceses *drôle de guerre*, fue para Samuel y sus allegados un tema de conversación inagotable, así como los movimientos y planes de cada uno.

³⁴ Caspar David Friedrich, *Zwei Männer in Betrachtung des Mondes*, c. 1819-1820, óleo sobre lienzo, 34,9 x 43,8 cm, Galería de Pinturas de los Maestros Antiguos (Staatliche Kunstmuseum Dresden). Disponible en: <http://bit.ly/3TBWltt>

Es irrefutable la importancia que la pintura tuvo en la obra de Beckett, tanto por su evidencia como por las afirmaciones de Ruby Cohn, quien mencionando el cuadro *Zwei Männer in Betrachtung des Mondes*,³⁵ del pintor Caspar David Friedrich, como fuente de inspiración para la obra *Esperando a Godot*.

3. BECKETT EN EL NUEVO TEATRO DEL SIGLO XX

A lo largo del siglo XX, asistimos a una proliferación de tendencias y movimientos que incrementaron, en las artes—y en particular en el teatro—, un abanico de estilos y variedades.

Nunca se había presenciado en la escena tantos cambios: desde finales del siglo XIX hasta 1950, el teatro transitó desde recursos naturalistas hacia el nihilismo e incluso movimientos del absurdo, con especial énfasis en el periodo de la posguerra.

En este periodo se cuestionó el formato aristotélico, se exploraron nuevos dispositivos escénicos, técnicas escenográficas, soluciones actorales, y se aprovecharon nuevas posibilidades de iluminación, dispersándose en múltiples direcciones.

Entre las causas del nacimiento de estas corrientes, se posicionan los progresos industriales que llegaron al teatro bajo la forma de escenarios móviles, como mencionan Oliva y Torres Monreal (2003): “la importancia que adquiere la personalidad del director de escena que, por primera vez en la historia del teatro, separa sus funciones totalmente de las del actor o empresario, aunque a veces la simultanee” (p. 339).

En esta efervescencia surgen figuras como Vsevolod Meyerhold, discípulo de Stanislavski, que empieza a trabajar en su técnica de biomecánica, orientada al acercamiento del actor a la creación del personaje utilizando únicamente su cuerpo, como explican los autores de *Historia Básica del Arte Escénico* (2003, p. 341):

consciente e inconsciente, como menciona en su libro *El Arte Escénico*:

³⁵ Véase la biografía Samuel Beckett: *A Biography*, Simon & Schuster, New York.

El actor utilizará tan sólo las enormes posibilidades de su cuerpo, y no perderá el tiempo y maquillaje o en vestuario. (...) El nuevo actor debe tener capacidad de excitación reflexiva, junto a una elevada preparación física. En definitiva, estudiar la mecánica de su propio cuerpo, porque ese es un instrumento. El actor debe ser un virtuoso de su cuerpo.

En 1910, Alfred Jarry suelta su carcajada irónica en *Ubú rey* (1896), anticipando el futurismo, donde el drama romántico-shakesperiano, la caricatura de los personajes nobles, la destrucción del realismo psicológico burgués y del propio arte y teatro, se enmarcarían como ideales hacia una dinámica futurista.

Las obras teatrales influenciadas por el dadaísmo tuvieron lugar a 14 de julio de 1916, en plena guerra, en la sala Zur Waag de Zúrich. El espectáculo contenía números de música, danza, lecturas de textos poéticos y manifiestos, dirigidos por el poeta Hugo Ball, quien organizaba espectáculos en el Café Voltaire.

Entre 1910 y 1925, surge un movimiento que intentó oponerse al positivismo del naturalismo: el expresionismo. En el campo dramático, es evidente el pre-expresionismo en obras de Strindberg como *Camino de Damasco* y *El Sueño*. De acuerdo con Oliva y Torres Monreal (2003), durante la Primera Guerra Mundial, los expresionistas optaron por posturas antibélicas, entre los cuales destacaron obras como *Batalla naval* de Goering o *La transformación* de Toller, entre otras (pp. 358-359).

A partir de 1923, surge un teatro más político, y la creación del nuevo “teatro documento” impulsado por Erwin Piscator, cuyas propuestas influirían indirectamente en los textos dramáticos de Beckett, especialmente en relación con la guerra que presencié entre 1939 y 1945. Las obras de Piscator reflejaban una actualidad como si de un periódico se tratase, y en el caso de Beckett, recuperó las metáforas con alusiones bíblicas e históricas, creando un teatro de resonancias épicas y empleando un efecto escénico del distanciamiento, que, a semejanza de Piscator, relataba los acontecimientos presentes.

A partir del ensayo *El teatro del absurdo y Más allá del absurdo* de Martin Esslin, se cita a Beckett, Arrabal, Ionesco, Adamov, junto a otros, que, tal como se les había hecho con las filosofías de Jean-Paul

Sartre y Albert Camus, fueron etiquetados de absurdos como justificación a la irracionalidad de sus narrativas.

En este absurdo descubrimos una risa estricnina, un humor negro conformante de la tragedia, cuyas situaciones no son inocentes, sino cargada de decepción que, según Ionesco, se definen —como indican Oliva y Torres Monreal (2003) — “la tragedia de humor, la más corrosiva que cabía esperar en la segunda mitad del siglo XX” (p. 45). En el capítulo *El siglo XX* de *Historia Básica del Arte Escénico*, se compara la aportación de la obra Beckett al teatro con lo que supuso en su día *Ulises* de James Joyce en la literatura.

4. *ESPERANDO A GODOT*: UN “GOD-OUT” Y UN “GOD-IN”

En el conocimiento y en la esencia creadora de Beckett, a través de su investigación, ante las diversas posibilidades lingüísticas y el conocimiento de lenguas como el alemán, el italiano, el español, el latín y, por supuesto, el francés e inglés, se nos presenta una serie de juegos describibles a través de los cambios de sentido lingüístico, como ocurre con el eterno enigma de: Godot, al que se le atribuye también la teoría de su significación como: “God” y “out”: el dios que está fuera, la pregunta existencialista que, ante las catástrofes, lleva a la humanidad a cuestionarse: “¿Dónde estaba Dios?”

Beckett rechazaba la religión en Irlanda y llegó a afirmar: “Yo no tengo sentimiento religioso alguno. (...) Mi familia era protestante; mas para mí era una cosa aburrida, algo de lo que me he desentendido” (Birkenhauer, 1976, p. 25). Estas y otras afirmaciones, según David Pattie (2000, p. 9), pueden encontrarse en artículos escritos por Beckett a finales de la década de 1920 y principios de la de 1930, como *Che Sciagura*, publicado en *T.C.D: a College Miscellany* en 1929, y *Censorship in the Saorstat*, escrito en 1934, donde manifiesta su desacuerdo con la Iglesia Católica y la creciente influencia de esta en la vida política irlandesa.

Durante su formación con el docente Rudmose Brown, Samuel Beckett fue introducido en las obras de Racine, en los poemas de Ronsard y Verlaine, así como en autores como Marcel Proust y André Gide. Ciertamente tuvo contacto con los escritos del filósofo Voltaire, quien escribió

una obra literaria —en este caso, el poema *Poème sur le désastre de Lisbonne* (1756)—, próxima en filosofía a la cuestión del “God out”, preguntando Voltaire: ¿Dónde estaba Dios el día de todos los santos, cuando tuvo lugar el terremoto, seguido de un maremoto, en la ciudad de Lisboa, en 1755? En ese día, la inmensa mayoría de la población que sobrevivió era la que vivía en las colinas, como la zona del Castillo de San Jorge, donde habitaban quienes se dedicaban al arte, a la prostitución o ejercían cargos de gran relieve, como en la colina donde se encuentra el Palacio de la Ajuda. Voltaire, en su poema, interpela al lector:

Es el efecto de las leyes eternas
¿Quién de un Dios libre y bueno requiere la elección?
Dirás, viendo esta masa de víctimas:
Dios se vengó, su muerte es el precio de sus crímenes?
Qué crimen, qué error han cometido estos niños
¿En el pecho de la madre aplastado y ensangrentado?
Lisboa, que ya no es, no tuvo más vicios
¿Qué Londres, que París, inmerso en manjares?
Lisboa está dañada y la gente baila en París.

Los receptores, habituados a la estructura dramática tradicional —presentación de personajes, conflicto y desenlace—, podían entender en un primer instante que el teatro de Beckett carecía de una progresión narrativa. A pesar de que, en las obras catalogadas como teatro del absurdo, el dramaturgo va incorporando signos de degradación que sustituyen los signos propios de la progresión aristotélica. En el caso de *Esperando a Godot*, se aprecian cambios en el segundo acto que aceleran el ritmo de la representación escénica.

Este nuevo teatro utiliza estructuras cíclicas para trasladar los sueños a escena sin limitarse únicamente al simbolismo. Las escenas iniciales suelen completar o repetir las escenas finales, generando así la mencionada estructura cíclica. Estos recursos técnicos y formales plasman la originalidad de este “teatro absurdo”, que incorporan la plástica surrealista del circo, del cine, de las marionetas y del mimo, así como los “hilariantes diálogos de besugos” (Carriedo, 2009, p. 156), presentes tanto en *Fin de Partida* como en *Esperando a Godot*. Todo ello acompañado de la influencia del hecho cómico de Chaplin o de los hermanos Max, mediante objetos inesperados, *gags* y efectos sorpresa.

5. *ESPERANDO A GODOT*: LOS SIGNOS DE LA POSGUERRA

La implicación del autor en la Resistencia Francesa y en su preocupación por la cuestión judía—y, sobre todo, por sus amigos que estaban en riesgo de vida— reflejan unos años de vivencia bélica que se fueron acentuado en Francia después de que, tal y como cuenta Anthony Cronin (2012), los alemanes atribuyeran la organización de la revolución a los judíos y empezaran a arrestarlos y deportarlos a campos de concentración, únicamente por el hecho de ser judíos:

Hubo redadas y registros policiales ya en mayo de 1941, en los que fueron detenidos los judíos, polacos, checos y austriacos, aunque estos fueron asuntos ante todo propio de Francia. Durante estos desalentadores momentos fue detenido Paul León, que seguía en París. Un día Beckett se lo encontró en la calle y le manifestó su alarma y la aprensión que le producía el hecho de que siguiera en la ciudad. León le explicó que sí, que tenía la intención de marchar al sur, pero que tenía que esperar al día siguiente, a que su hijo hiciera el examen de bachillerato. Al día siguiente fue detenido y trasladado tal campo de concentración que habían establecido los alemanes en Drancy. En la primavera de 1942 fue trasladado a Silesia, y el 4 de abril pereció allí en un campo (p. 337).

Los personajes de *Esperando a Godot* se nos presentan con preocupaciones físicas y psicológicas, como resultado de una guerra que se extendió durante seis años y, más concretamente, en Francia, donde las fuerzas de la Resistencia Francesa —agrupación a la cual perteneció Beckett— estuvieron durante cinco años en una lucha organizada contra la ocupación alemana. Vladimir y Estragon son personajes que aluden a esta época, como si fueran soldados o refugiados. Los tiempos de los diálogos son tan metrónomos, como si de una película de Charlot se tratase. El modernismo de la película *Modern Times* figura el espejismo de *Esperando a Godot* en tempo y caracterización física y psicológica del personaje, muy cercana a la risa sardónica, al humor negro de *The Great Dictator*, con la repetición del número tres como clave de comedia, en un mismo registro numérico que Samuel vendría a repetir.

Al principio de *Esperando a Godot*, se nos presentan dos personajes que, al recibir a los dos segundos, generan una atmósfera de ambigüedad, como si no se quisiera desvelar de todo lo que Vladimir y Estragón piensan. Este plano surge en paralelismo a lo que sucedía en Roussillon,

donde había una total desconfianza entre sus habitantes por las divisiones de la guerra, puesto que sabían que unos comerciaban con el mercado negro, otros estaban en contacto con los alemanes y, como indica Cronin (2012, p. 348), también había quienes formaban parte de la Resistencia.

En un clima de guerra, donde los soldados caminaban durante horas con sus botas, y en condiciones frías y húmedas— ya fuera por el clima frío y húmedo o por cruzar ríos y lodazales—, era de importancia quitarse las botas en los momentos de descanso para permitir que los pies respiraran, a fin de evitar enfermedades cutáneas como el pie de trinchera, que podrían desencadenar gangrena y la posterior amputación.

De hecho, en diversas películas como *1917*, los personajes —soldados— se recuerdan mutuamente la importancia de hacerlo. Este estado físico nos es presentado en algunos fragmentos de la obra, unido a la descripción del estado en que se encuentra el pie de Estragon:

Estragon, sentado en el suelo, intenta descalzarse. Se esfuerza haciéndolo con ambas manos, fatigosamente. Se detiene, agotado, descansa, jadea, vuelve a empezar. (...) Estragon se encarniza con su calzado.

Vladimir - (...) ¿Qué haces?

Estragon - Descalzarme. ¿No lo has hecho nunca?

Vladimir - Desde hace tiempo vengo diciéndote que hay que descalzarse todos los días. Más te valdría hacerme caso. (...) He aquí al hombre íntegro arremetiendo contra su calzado cuando el culpable es el pie.

Vladimir - Intenta ponértelo otra vez.

Estragon (después de examinarse el pie) – Voy a dejar que se airee un poco.

Vladimir - (...) ¿Cómo sigue tu pie?

Estragon - Se hincha. (...)

(Se levanta penosamente, avanza cojeando hacia el lateral izquierdo...)”
(Beckett, 1933, pp. 9-14).

El personaje ausente³⁶ de la obra, Godot, es presentado como el más aguardado y ausente; su función, similar a la de un dios que estuvo ausente en los momentos más importantes, se relacionada con la Biblia al principio de la obra (Beckett, 1993, p. 14):

³⁶ La definición utilizada de personaje ausente coincide con la significación propuesta de José-Luis García Barrientos, en el libro de análisis de espectáculos *Cómo se comenta una obra de teatro* (p. 17).

Estragon - (...) ¿Insultado ¿Quién?
Vladimir - El Salvador. Estragon - ¿Por qué?
Vladimir - Porque no quiso salvarles.
Estragon - ¿Del infierno?
Vladimir - No, de la muerte

De regreso a la cuestión de la existencia vital para un soldado después del fin de una guerra, en el momento en que, pasada la adrenalina del momento, surgen las reflexiones sobre los actos. En la posguerra de 1945, según los datos de JAMA Network Open recogidos por El Mundo Gráficos en el artículo “El enemigo más letal del ejército de EEUU en las últimas guerras es el suicidio”, se estiman tres suicidios por cada cien mil soldados, cifra que en 1946 aumentó a cinco por cada cien mil. El pico máximo se registró en 1950, con una media de ocho suicidios por cada cien mil militares durante el periodo de la posguerra. Estragon, como si se tratase de algo banal, le propone el suicidio a Gogo (Beckett, 1970, p. 18):

Vladimir - ¿Qué hacemos, ahora?
Estragon - Esperamos.
Vladimir - Sí, ¿pero mientras esperamos?
Estragon - ¿Y si nos ahorcáramos?

Roussillon, la localidad mencionada en la contextualización anterior de la vida de Beckett en la Segunda Guerra Mundial, está también presente en la primera versión de *Esperando a Godot*, como un marco de justificación de esta época. Así se señala en sus líneas dramáticas: “Nous avons fait les vendages, tiens, avec un noma Bonnelly, à Roussillon.”³⁷ La larga caminata de Samuel y Suzanne hasta llegar a esta región se podrá interpretar también en la caminata de Vladimir y Estragón: “con los pies doloridos de tanto caminar (...) llegaron en octubre de 1942, decidieron no ocultar su presencia en el pueblo ni su entidad.” A pesar de lo que “se insinúa en *Esperando a Godot*, nunca trabajó para los Bonnelly, aunque visitaba su casa y allí compraba huevos y vino” (Cronin, 2012, p.340).

El tiempo y el aburrimiento, un punto clave en esta obra, son destacados por el biógrafo cuando afirma que el principal enemigo de Beckett era el aburrimiento, aunque este, de cierto modo, era aliviado por la

³⁷ Traducción al castellano realizada por la autora: “Hicimos los vendajes/la vendimia, fíjate/tiene, con un hombre, Bonnelly, en Roussillon.”

presencia de la señorita Beamish y de su pareja, una actriz italiana. En estos tiempos, para quebrar la monotonía, empezó a escribir la novela que vendría a titularse *Watt* (Cronin, 2012, p.345).

En la biografía *Samuel Beckett. El último modernista*, Cronin menciona las dificultades del dramaturgo irlandés para conciliar el sueño en el periodo de la posguerra. El personaje Estragon también padece del mismo problema, como se evidencia en: “¿A quién quieres que cuente mis pesadillas más íntimas, sino a ti?” (1970, p. 17).

Vladimir y Estragon se encuentran claramente unidos, aunque tomando la perspectiva de “atados” a la inevitabilidad de la muerte, también dicha por Vladimir como: “todavía no”. Y aunque este momento no les haya llegado aún, el siguiente fragmento podemos encontrar la duda de si estarán “atados a Godot”, como si este pudiera dictarles su destino (Beckett, 1993, p. 22):

Vladimir - ¿Qué hacemos, ahora?

Estragon - No estamos atados, ¿verdad?

Vladimir - ¿Cómo atados?

Estragon - De pies y manos.

Vladimir - Pero, ¿a quién? ¿Por quién?

Estragon - A tu buen hombre.

Vladimir - A Godot? ¿Atados a Godot? ¡Qué idea! ¡De ningún modo!

(Pausa) Todavía no.

Así como la imagen a la que asocian la figura de Dios, que creen que podrían identificar, pero que, no obstante, solo lo harían en circunstancias de fin de vida (Beckett, 1993, p. 25): “Pozzo - Ustedes me han tomado por él.”

El personaje Pozzo trae a la memoria de quienes aún recuerdan la figura del “judío” en la sociedad del Tercer Reich. La referencia a los judíos como el “chivo expiatorio”, como dice Pozzo “el malo”, aunque tanto él como el gobierno de hitleriano tomarían las riendas de sus vidas. La represión presente en los personajes de la metáfora podría revelarse; sin embargo, está sujeta por una cuerda: el sistema. Si alguien desde el sistema dice que el otro es el malo, como es el caso de Pozzo, los demás le creerán como si fuera un criminal, porque toman como referencia la

reacción violenta del que está amarrado, sin establecer la relación con el hecho tener una cuerda al cuello (Beckett, 1993, pp. 24-33):

Pozzo - ¡Cuidado! Es malo.

Vladimir (decidido y tartamudeando) - Tratará aun hombre (señala a Lucky) de este modo... lo encuentro... un ser humano... no... ¡es vergonzoso!

Estragón (no queriendo ser menos) - ¡Un escándalo! (Vuelve a roer.)

Pozzo - (Mira. Lucky, tira de la cuerda. Lucky levanta la cabeza.) Mírame, cerdo. (Lucky le mira.)

El objetivo de esta investigación se centró en un análisis del contexto histórico, político, artístico y teatral, con el fin de acercarnos a las vivencias e influencias de Samuel Beckett.

Los textos teatrales, que nacieron en Grecia como objeto práctico de memorización por parte de los actores, actualmente, además de su función primaria, se utilizan junto con la contextualización de la vida y obra del dramaturgo, orientándose hacia una puesta en escena cercana a sus vivencias.

Con el propósito de rescatar los métodos artísticos empleados en la actualidad para la puesta en escena, me pareció pertinente abordar *Esperando a Godot* y *Fin de Partida* desde el punto de vista de entendimiento de la obra a través de los acontecimientos vividos por el autor en su época.

Esta investigación podrá abrir puertas a nuevas dramaturgias, puestas en escena y teorías sobre el significado y simbolismo en la narrativa del autor.

A pesar de que este artículo se ciñe a una extensión de veinte páginas, se propuso como objetivo condensar aquellos aspectos que se consideraron pertinentes para la comprensión de la obra, como el rechazo de la religión por parte de Samuel Beckett, su interés por Francia, su pertenencia a la Resistencia Francesa y su exilio durante la Segunda Guerra mundial, elementos que, desde esta perspectiva, marcaron su trayectoria vital.

Los aspectos abordados podrían dar paso a una investigación más profunda sobre los indicios de la posguerra en las obras de Beckett, así como a un proyecto de investigación relacionado con nuevas dramaturgias a partir de los puntos de vista encontrados.

Esta investigación desencadena ahora la búsqueda de la posguerra en Beckett y el entendimiento de un nuevo teatro que, desde este prisma, nada tendría de absurdo.

7. REFERENCIAS

- Bair, D. (1990). *Samuel Beckett: A Biography*. Simon and Schuster.
- Beckett, S. (1993). *Esperando a Godot* (Marginales 73). Anagrama.
- Beckett, S. (2013). *Proust y tres diálogos con Georges Duthuit*. Tusquets.
- Birkenhauer, K. (1976). *Samuel Beckett*. Alianza Editorial.
- Carriedo, L. (2007). *Esperando a Godot, de Samuel Beckett*. Editorial Síntesis.
- Carriedo, L., Guerrero, M. L., Méndez, C., & Vericat, F. (2009). *A vueltas con Beckett*. Ediciones De La Discreta.
- Chejov, M. (2015). *Sobre la técnica de la actuación*. Alba.
- Cronin, A. (2012). *Samuel Beckett. El último modernista*. Ediciones La Uña Rota.
- Friedrich, C. D. (c. 1819–1820). *Zwei Männer in Betrachtung des Mondes* [Óleo sobre lienzo, 34,9 × 43,8 cm]. Galería de Pinturas de los Maestros Antiguos (Staatliche Kunstsammlungen Dresden). Recuperado de <http://bit.ly/3TBWlIt>
- García Barrientos, J. L. (2017). *Cómo se analiza una obra de teatro*. Editorial Síntesis.
- Jarry, A. (2005). *Ubú rey*. Cátedra.
- Joyce, J. (2022). *Ulises* (J. Salas Subirat, Trad.). Galaxia Gutenberg.
- Kandinsky, W. (1923). *On White II* [Óleo sobre lienzo, 105 × 98,5 cm]. Musée National d'Art Moderne (Centre Georges Pompidou), París. Recuperado de <http://bit.ly/3TBTukh>
- Knowlson, J. (1996). *Condenado a la fama: La vida de Samuel Beckett*. Bloomsbury.
- Núñez Ramos, R. (2003). *El teatro del absurdo como subgénero dramático*. AO, XXXI–XXXII, 631–644.
- Oliva, C., & Torres Monreal, F. (2003). *Historia básica del arte escénico*. Cátedra.
- Photo-Museum. (s.f.). *La historia de la fotografía*. Recuperado de <http://bit.ly/40ioY2K>
- Simpso, A. (1962). *Beckett and Beban and a theatre in Dublin*. Routledge and Kegan Paul.
- Stanislavski, K. (1980). *El arte escénico*. Siglo XXI.

CUANDO SE ABREN LAS PUERTAS DEL TEATRO OFICINA

JOSEFINA GONZÁLEZ CUBERO
Universidad de Valladolid

FIGURA 1. *Teatro Oficina de Lina Bo Bardi y Edson Elito, São Paulo, Brasil, 1980-1991. Situación actual*



Fuente: Fotografía de la autora

1. INTRODUCCIÓN

Desde que el teatro surgió en un espacio interior, definido por una parte o la totalidad de un edificio, surgieron nuevos tipos arquitectónicos que se sumaron al del teatro greco-romano. La geometría recurrentemente

utilizada en la disposición relativa actor-espectador fue la del denominado teatro “a la italiana”. Con el escenario de la escena ilusionista como foco, dispuesto en un extremo del eje de simetría de la sala, y contrapuesto el lugar de la autoridad por el otro, traducía a forma la estructura establecida por el poder político y económico (realeza, nobleza y burguesía) desde el Renacimiento hasta la modernidad.

Sin embargo, las posibilidades de organización se incrementaron en este siglo XX con la influencia de los espectáculos populares en la experimentación de las vanguardias artísticas. Sus investigaciones trataron de encontrar una situación más igualitaria del público y una estrecha interacción entre actor-espectador, que plasmaron en propuestas radiales entre las que predominó la escena central frente a la escena anular, es decir, en soluciones todavía sometidas a una estricta jerarquía geométrica.

Con la aparición de la arquitectura teatral del Teatro Oficina se propuso en el ocaso del siglo XX otra geometría para la representación del drama. El Teatro Oficina, cuyo nombre en portugués significa “Teatro Taller”, está situado en el popular barrio de Bixiga en São Paulo y nació para ser la sede de la compañía de teatro homónima que le dio nombre, originalmente denominada Teatro dos Novos Comediantes y posteriormente rebautizada como Teatro Oficina Uzya Uzona. Entre los fundadores de la compañía en 1967 estaba el actor y dramaturgo Zé Celso (José Celso *Martinez Corrêa*), *quien se convertiría en su director*. Desde sus orígenes, compañía y sede han sido cuna y emblema de movimientos artísticos de vanguardia brasileños (Andrade, 1928, p. 3), desarrollando un teatro anarcotransgresor y performático de ritualidad y misticismo afrobrasileño (candomblé), un teatro inclusivo, democrático y comprometido con la realidad social nacional y local, y con el objetivo de crear conciencia social.

La intervención en el Teatro Oficina de la arquitecta italo-brasileña y devota comunista de Lina Bo Bardi y su socio Edson Elito sería la tercera renovación del edificio (1980-1991) (Zancan, 2012, p. 49)³⁸, pues

³⁸ La primera fue diseñada por Joaquim Guedes (1961) y contenía un escenario jalonado por dos graderíos enfrentados, que sufriría un incendio en 1966. La segunda fue por Flávio

entre las actividades que abordó el teatro fue a la que dedicó parte de su trayectoria profesional por “*ser suma y síntesis de todas las artes*” según define en un documento mecanografiado sin fecha “‘Calígula’ e a crítica teatral” (Perea, 2013, p. 414). Su arquitectura, tanto en este caso como en conjunto, fue de una calidad y valentía inigualables, sobre todo en un momento en que las mujeres en el mundo profesional de la arquitectura no tenían tanto reconocimiento público en el viejo mundo como ella lo tuvo en Brasil.

2. OBJETIVOS

Los objetivos generales del texto son: profundizar en la arquitectura teatral; estudiar la arquitectura teatral tardomoderna de la segunda mitad del siglo XX; e investigar los cruces de la arquitectura con otras artes. Los objetivos específicos del estudio de caso del Teatro Oficina son: contextualización; análisis morfológico y funcional; genealogía tipológica; y las relaciones específicas con otras artes.

3. METODOLOGÍA

La metodología de estudio de caso intrínseco se apoya tanto en el proyecto de arquitectura teatral como en la obra construida y selecciona tres ejes temáticos o conceptos bajo los que se quiere profundizar su conocimiento: tipología, heterotopía y función.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Según la literatura especializada, existen dos formas principales de espacio dramático: el *mimético* y el *diegético*, es decir, básicamente esta distinción es paralela a lo que se ha inclinado en llamar mostrar y contar (Booth, 1961, pp. 3-20), por tanto, el texto aborda ambos en distinto grado.

Por medio de la metodología elegida, a continuación, se exponen los análisis del Teatro Oficina respecto el arquetipo lineal, la ubicuidad

Império y Rodrigo Lefèvre (1967) y, más tarde, un proyecto de Lina y Marcelo Susuki no prosperó (1983) hasta llegar a la intervención existente en la actualidad.

espacial y la subversión de los espacios interiores, unas aportaciones innovadoras que, al parecer de quien escribe, lo han convertido en una referencia en la escena teatral internacional.

4.1. TIPOLOGÍA: LA CREACIÓN DEL ARQUETIPO (O TIPO IDEAL) LINEAL DEL TEATRO

Desde fines del siglo XIX y durante las primeras décadas del siguiente las transformaciones operadas en los procesos productivos industriales del sistema capitalista generaron varias teorías y técnicas de organización y control del trabajo para aumentar los beneficios empresariales. Los modelos de producción capitalista del taylorismo (Frederick Winslow Taylor) y el fordismo (Henry Ford) implementaron procesos de racionalización y gestión laboral.

En aras de la eficiencia y productividad del proceso de fabricación industrial, la administración científica del trabajo de Taylor (Radetich, 2016, pp. 17-50) propugnó la división del trabajo y la racionalización de la actividad del obrero, basado en la descomposición-recomposición de los gestos y movimientos desarrollados en una tarea específica para suprimir los tiempos y movimientos improductivos. Seguidamente el fordismo, modelo de producción en serie, perfeccionó los procesos de trabajo para producir bienes uniformes a bajos costos aplicando el trabajo estandarizado en la cadena de montaje-ensamblaje mecanizada (1913), emblema que a su vez serviría de instrumento de inspiración.

Las teorías de Taylor fueron bien recibidas por Lenin y a comienzos de los años 20 la biomecánica Vsevolod Meyerhold aplicaba principios mecánicos al entrenamiento de actores considerándolos engranajes de la máquina teatral, lo mismo que los trabajadores lo eran de las fábricas. Críticos como Fredric Jameson, Sigfried Kracauer (2008, pp. 51-65) o Walter Benjamin apreciaron el paralelismo del empleo de estructuras formales similares entre los modelos de organización de la producción industrial y la producción estética de las vanguardias. Kracauer lo destacaba refiriéndose a la cadena de montaje y al trabajo en equipo del cine (1995, p. 13), y Walter Benjamin lo equiparaba completamente con la producción cinematográfica, donde el actor como el obrero

desarrollaban un trabajo fragmentario y una relación idéntica con el producto final (Benjamin, 2003, p. 231).

Según Emilio Irigoyen, que destaca estos elementos fundamentales compartidos, “*La línea es un concepto tan fundante de las vanguardias como lo es del fordismo, solo que en una dirección opuesta*” (2002), de tal manera que la afirmación de lo lineal en la producción industrial y su ruptura o negación por las vanguardias con las estéticas del fragmento (collage, montaje, multiplicación, descomposición, etc.) se convirtieron en el eje de las simultáneas investigaciones respectivas. Y la arquitectura, en cuanto técnica y arte, participó de ambas posturas en referencia a la línea.

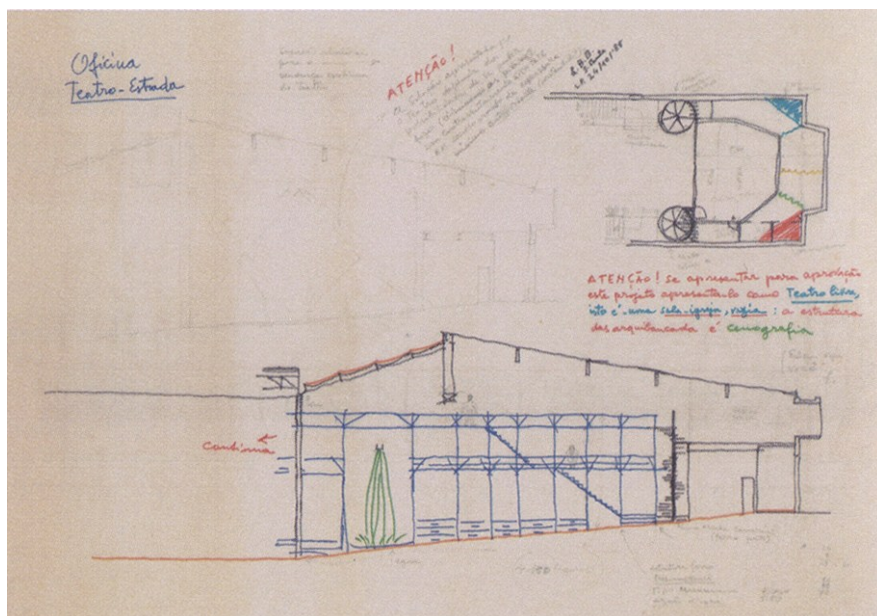
Al optimista mecanicismo de la máquina redentora que enarboló el espíritu de la época de la primera mitad del siglo XX le siguió en la segunda el surgimiento de nuevas inquietudes socio-culturales: el activismo social reivindicativo, la valoración de otras tradiciones, el diálogo con las raíces culturales y las costumbres locales, lo artesanal, etc. Con este cambio de rumbo, las artes, que habían absorbido el camino previo, proporcionaron la síntesis de ambas corrientes con nuevas entidades que surgirían en las obras del periodo.

Por su educación europea y participación en publicaciones, Lina era conocedora del estado del arte y se nutrió de la experimentación estética de las primeras vanguardias artísticas y de la arquitectura teatral derivada. Después de las vicisitudes previas del edificio, ella supo entender que la caja elemental, carente de todo esteticismo y definida por los muros perimetrales de ladrillo del alargado edificio siniestrado por un incendio (1966), era más expresiva. La intervención bebía de la dramaturgia de *The Death of Tarelkin* (1922), obra de Aleksandr Sukhobokobylín dirigida por Vsevolod Meyerhold, cuyas paredes de ladrillo a la vista en el fondo de la caja escénica transferían a los objetos de la escenografía y a los intérpretes la fuerza visual de la representación, ambos de Varvara Stepanova.

A su vez, fue notoria la influencia conceptual del teatro esencial de Brecht y Grotowski en la arquitectura teatral descarnada y pobre de Lina, “*Un teatro desnudo, sin escenario, prácticamente solo un lugar de*

acción, algo para la comunidad, así como una iglesia”³⁹, como diría ella y lo escribiría de otra manera encima de su croquis de la sección longitudinal de 1985: “ATENCIÓN: Si presentar para aprovação / este projeto apresentarlo como Teatro livre, / isto es una sala-iglesia, vazia: la estructura / de las gradas es escenografia”⁴⁰.

FIGURA 2. Lina Bo Bardi. Teatro Oficina. Croquis, 1985



Fuente: Instituto Bardi, Casa de vidrio. Fondo Lina Bo Bardi

Ya Le Corbusier, arquitecto franco-suizo, había apreciado tal semejanza en su juventud en Alemania: la iglesia como *El gran teatro del mundo*⁴¹, y en su madurez había enunciado en el panorama internacional la *boîte à miracles* durante el debate de su conferencia “Le théâtre spontané”, pronunciada en 1948 en la Sorbona en el seno de un encuentro de

³⁹ “Un teatro desnudo, sin escenario, prácticamente solo un lugar de acción, algo para la comunidad, así como una iglesia”, en SABBAG, Haifa. “A metáfora continua (Entrevista a Lina Bo Bardi)”. AU (Arquitectura y Urbanismo), nº 6, 1986, p. 53.

⁴⁰ “ATENÇÃO! Se apresentar para aprovação / este projeto apresentarlo como Teatro livre, / isto é uma sala-igreja, vazia: a estrutura / das arquibancadas é cenografia”.

⁴¹ Auto sacramental de Pedro Calderón de la Barca, dramaturgo español del siglo XVII.

especialistas del teatro (Villiers, 1950, p. 156), cuyo dibujo expondría la primera vez en el VIII *Congrès International d'Architecture Moderne* (CIAM, 1951), celebrado en la ciudad británica de Hoddesdon⁴². Era una caja primordial para un uso teatral, un cubo esencial y vacío.

En vez de contrarrestar el estrecho y profundo espacio dado y emplear las disposiciones escénicas anteriores, Lina aprovechó este espacio al mantener en el interior la unidad de la caja siempre visible y reforzar doblemente su linealidad en la disposición, el nuevo paradigma según Carlos Martí Arís de las modernas formas residenciales de asentamiento humano vinculadas con la idea de recorrido y desplazamiento (Martí, 1991, p. 23). Considerando el tipo “*esa estructura formal o almacén interna entre las partes constituyentes*” según este autor (Martí, 1993), en un análisis sincrónico de los arquetipos arquitectónicos y en su condición esencial o genérica, la intervención que ella propuso a nivel teórico, aunque no fuera su pretensión, era una nueva estructura formal o tipo ideal lineal, repetitiva e igualitaria, que engloba sala y escena.

Era una organización geométrica-abstracta o arquetipo, inexistente hasta ese momento, que ampliaba las posibilidades del edificio teatral. Remotamente se puede encontrar algún antecedente de auditorio lineal en el Teatro arcaico de Siracusa en Sicilia, denominado Teatro lineal o rectilíneo⁴³ por el arqueólogo que lo excavó en los años 50. A pesar de las dudas existentes hoy sobre su uso, es un testimonio de la variedad de edificios en la ciudad en la época antigua. No obstante, aun significando una importante aportación, la propuesta de Lina era un experimento no generalizable para la representación de cualquier drama, porque la linealidad geométrica tiene sus servidumbres y la tradición pictórica ha construido las formas de ver.

⁴² El contenido del texto coincide prácticamente con el del encuentro teatral de la Sorbona.

⁴³ Situado al suroeste del Teatro griego de la ciudad de Siracusa, abrazado por el actual Viale Giuseppe Agnello, este teatro fue excavado por el arqueólogo Gino Vinicio Gentili a mitad del siglo XX. Está excavado en la roca en la ladera suroeste de la colina de las Temenitas con la cávea recta en vez de curva y tuvo un periodo de vida del VI al III siglo a. C. Algunos autores consideran que por su reducido tamaño y la falta de una *scenae frons* fuera lugar de reunión del consejo o de asambleas públicas, eventos deportivos o religiosos. En cualquier caso, estaba destinado a un público más reducido y a eventos de naturaleza más íntima o específica.

4.2. HETEROTOPÍA: UBICUIDAD ESPACIAL DE LA OBRA DRAMÁTICA Y DEL EDIFICIO

Si Booth llamaba espacio *diegético* del teatro el sugerido por el sonido, ruidos y voz directa o en off del narrador o los intérpretes (contar), de forma más amplia Michel Foucault, desde la conferencia radiofónica “Utopies et hétérotopies” del 7 de diciembre de 1966 en France-Culture, acude a la heterotopía como principio: “*La heterotopía tiene el poder de yuxtaponer en un único lugar real distintos espacios, varias ubicaciones que se excluyen entre sí. Así, el teatro hace suceder sobre el rectángulo del escenario toda una serie de lugares ajenos entre sí*” (Foucault, 1984, pp. 46-49). Foucault engloba a Booth y añade una componente narrativa que puede venir sugerida por la mera acción del actor o de este sobre la escenografía, al margen de lo que se ve en la misma, y, por lo tanto, cuenta mostrando otras posibilidades con la dinámica de los intérpretes. Como esto tiene más que ver con la puesta en escena que con el texto de la obra, se apunta sin entrar en mayor profundidad que el espacio dramático *diegético* se puede oír y, con los ojos de la sugestión, también ver, es el puro teatro.

Las obras presentadas en el Teatro Oficina han tenido siempre un compromiso con el presente y la creación de identidad, por eso se incorporó tanto el contenido de obras emblemáticas como las enseñanzas derivadas de la dramaturgia, fueran del teatro político y del dialéctico (teatro épico) de los alemanes Erwin Piscator y Bertolt Brecht, o del Teatro pobre (2008) del polaco Jerzy Grotowski, principalmente entre otros. Este último teórico y director del famoso *Teatro de las 13 filas* en Opole, más tarde conocido como el Teatro Laboratorio desde 1959, tuvo mayor influencia sobre la compañía y el edificio del Teatro Oficina, pues hasta el nombre en portugués lo emula, aunque era un teatro esencial fundamentalmente basado en la interpretación.

En cuanto al edificio las intervenciones previas segregaban el espacio interior transversalmente en tres sectores, dos gradas enfrentadas con el tablado en el centro, pero esta concepción escénica Lina la sustituyó. Para ello, como integrante de la corriente que diversificaba sus intereses, se inspiró en diversas tradiciones socio-culturales y teatrales de la

arquitectura y la representación (medievales, orientales, callejeras, culturas indígenas, etc.) y las reinterpretó integrando estos conocimientos en su actividad profesional.

La ciudad con sus espacios públicos ha sido y es marco de actos colectivos y por sus calles discurren procesiones rituales (cívicas o religiosas) hasta desembocar en las plazas en las que se suceden distintos acontecimientos. Con un sincretismo de tradiciones y costumbres sin precedentes, Lina concibió este teatro con tal condición, con un sentido urbano al proponer un corredor o pasaje que hacía las veces de "escenario-calle" y traspasaba el edificio conectándolo con la ciudad entre las calles Jaceguai y Japurá. Para Zé Celso también tenía un sentido más doméstico, era un *terreiro* o terreno como los que se encontraban junto a las viviendas para reuniones colectivas.

Esta estrategia de intercambio de carácter entroncaba, al tiempo que se distanciaba, de la liberación de la arquitectura de su naturaleza corpórea jugando a la representación de los contrarios. Si en Roma la arquitectura ofrecía la ficción pictórica de paisajes y arquitecturas exteriores en sus paramentos interiores, con el fin de disolver así la sólida división entre exterior-interior que los muros establecían, en el Renacimiento italiano fue común este deshacer los límites. En sus teatros, lugares por excelencia de la ficción, la sala del proscenio emulaba arquitecturas urbanas o las construía como escena fija. A la inversa, pórticos, galerías o pasajes urbanos se ornaban con representaciones de estancias interiores, especialmente con un amplio desarrollo en el siglo XIX. Estos intercambios alcanzaron cotas sin precedentes a finales de los años veinte con la caracterización de las salas de cine en los denominados *Atmospheric Movie Theaters*, como los de John Eberson, cuyo ambiente suscitaba la perplejidad del espectador.

Se ha valorado suficientemente la cualidad de espacio público en el interior del Teatro Oficina, el cual es concebido como un exterior (Navarro y Blanco, 2017, pp. 6-19), pero es precisamente la conectividad exterior-interior donde radica su diferencia. Por otro lado, si atendemos a la actividad desarrollada y a pesar de las amputaciones sufridas en la doble conexión urbana con la ciudad, el edificio no pierde completamente el sentido original. Ahora la linealidad no conduce a ningún

espacio urbano, abortada en su muro Norte, solo al interior de la parcela. Con ello el Oficina no es principio o fin, sino que es un *bay-pass* que parte de la red urbana y devuelve a la colectividad participante a ella a través de la única puerta de entrada en la calle Jaceguai. En este sentido, el tiempo de estancia en el interior del teatro se convierte en una etapa más del acontecimiento vital del espectador y performativo del colectivo, una continuidad fluida entre el espacio de ida y vuelta (urbano-interior-urbano).

El eje que gobierna la composición une la amplia puerta del acceso urbano con la cabecera del muro Norte en su extremo opuesto. Lo refuerza el foso longitudinal del escenario-calle que discurre como una alfombra registrable de tablones de madera a lo largo de la rampa descendente hasta la primera mitad y del plano horizontal en la segunda. Este elemento lineal y abarcante no aparecía en los bocetos de Lina, sin embargo, se encontraba otro en el cierre superior. Una lona amarilla cubría longitudinalmente el edificio y perfilaba una silueta de carpa de circo o toldo, confiriendo un carácter flexible, temporal y efímero a la solución⁴⁴.

Salvando las distancias temporales y tipos, se parecía a las cubriciones con lonas de teatros al aire libre (teatro greco-romano o los patios o corrales de comedias del Siglo de Oro español). Mucho más cercano fue el Pabellón polaco en la Exposición Internacional de *São Paulo* (1959) del arquitecto polaco, aunque nacido en Finlandia, Oskar Hansen, realizado junto con su esposa Zofia y Lech Tomaszewski, que se configuraba con un toldo superior plegado. El concepto de “forma abierta” del mencionado Oskar Hansen giraba en torno a las estrategias de indeterminación, flexibilidad y participación colectiva de la arquitectura y dejaría una importante huella en el panorama arquitectónico, pues era sobre todo una actitud. Lo presentó en el XI CIAM (Otterlo, Países Bajos, 1959), cuando entró a formar parte del TEAM X, con unos planteamientos que adoptaban la idea del “arte como proceso”,

⁴⁴ En los croquis también aparecen los *buracos* o agujeros informes y torturados de la “Guerra española”, que hablaban de su posición ideológica y que posteriormente retomaría en la torre de instalaciones deportivas del centro Sesc Pompéia en São Paulo.

induciendo al espectador o destinatario de la obra a participar en ella, una idea con impacto en la cultura visual contemporánea y la redefinición del papel del espectador desde la década de 1960. Al final, en el Oficina se construyó una cubierta estable más convencional con una apertura parcial, deslizante y acristalada, para permitir la ventilación superior y la relación vertical con el exterior.

Retomando la influencia de Grotowski, esta sería menos destacable sin no se tuvieran en cuenta las escenografías de su compatriota el arquitecto por la Universidad de Cracovia Jerzy Gurawski, una contribución largo tiempo oscurecida incluso por el propio director. Gurawski propugnaba la fusión artística de la escena física de la acción dramática con la ubicación del espectador, es decir, este participaría en las acciones del actor. Así pues, se produce una analogía entre estas galerías y el andamiaje escénico de la tramoya de un teatro, que nos da la sensación de estar entre bastidores; o con el andamiaje que una escena puede contener, que nos transporta al lugar imaginario del espacio *diegético* donde se desarrolla la obra.

Además, a las cuestiones sobre la escena y su escenografía uniría fundamentalmente las cuestiones sobre la arquitectura de los lugares en los que podían tener lugar las representaciones, es decir, la obra teatral buscaba su sitio. Tales ideas, que huían de la representación del drama en arquitecturas de los arquetipos teatrales establecidos, tenían una larga historia, como por ejemplo el *site-specific*, *avant la lettre*, de las representaciones en jardines y espacios urbanos públicos del siglo XVII y XVIII. Sin embargo, renovados enfoques proveyeron de una savia que recorrería la contracultura del *environment* en las artes plásticas, instalación o performance.

Si la obra buscaba su sitio, se puede decir que, debido al carácter y orientación de las obras representadas en el Oficina e imitando a Pirandello, los personajes encontraron en este intervalo urbano de la arquitectura, construido en un interior, el lugar donde alcanzar una mayor conexión con el entorno y, a la vez, un tipo de “teatro expandido” que dialogase no sólo consigo mismo sino con la ciudad física y social.

La compañía y su histórico director imprimieron a las representaciones una cualidad muy propia de entender el espectáculo como un todo inseparable del entorno e, incluso, yo diría que insustituible. El teatro en Brasil tiene una dimensión social, es otra cosa diferente a lo que estamos acostumbrados en el viejo continente, forma parte de la vida y está íntimamente ligado con ella, es el drama de lo cotidiano (García y Cantó, 2016, pp. 62-70) a través de la manifestación colectiva de religiosidad sincrética. Aunque representan obras clásicas y modernas, la puesta en escena tiene otro carácter, y la representación es una comunión total entre público y actores, siendo todo y todos los ingredientes de la "obra de arte total".

4.3. FUNCIÓN: SUBVERSIÓN ESCENARIO-AUDITORIO Y CONEXIONES CON OTRAS ARTES

El Teatro Oficina contiene dos bandas laterales de andamios metálicos lineales, modulares y repetitivos, antepuestos a los desnudos muros en toda su longitud por un lado y solo en la mitad por el otro, que soportan a lo alto tres o dos pasarelas elevadas de galerías. Mediante esta intervención arquitectónica mínima y escueta se generan nuevos conceptos escénicos. Uno de ellos es la disolución del límite actor y público, estableciendo una comunicación-percepción cercana y directa entre escenario-calle y galerías.

Aun cuando la proximidad es importante, más decisivo es que la escenificación puede expandirse por las galerías o los espectadores de las galerías pueden apropiarse del escenario-calle, en definitiva, todos los lugares contenidos en el Oficina son a la vez escenario y auditorio en los que se mezclan actores y espectadores. Dichos intercambios y fusiones de funciones proveen de una flexibilidad significativa (Javier, 2016), que difiere de la flexibilidad del vacío carente de cualquier sentido, superando así las ideas defendidas por Gurawski, porque el espectador no solo se encuentra inmerso en la escena, sino que interviene activamente en ella. Así el teatro es solo un lugar de acción, como afirmaba la arquitecta, independientemente de quién la realice.

El Oficina va más allá que dar una respuesta con un teatro alternativo, sino que se confronta con el concepto de escena tradicional en el

interior de un teatro e inevitablemente recuerda aquel antagonismo entre los modelos escénicos de Sebastiano Serlio, con sus escenas cómica, trágica y pastoril, y de Andrea Palladio, con el Teatro Olímpico de Vicenza (1580), que desembocarían en la síntesis de Vincenzo Scamozzi en el Teatro all'Antica en Sabbioneta (1588-1590). Por otra parte, al perder en el interior la cualidad del control panóptico, menguada por la estrechez del teatro, se genera una nueva percepción de la acción escénica que, se podría decir, enlaza con la experiencia cinematográfica.

Aunque en cualquier obra teatral o película cada persona puede elegir fijarse en cosas bien diferentes sin perder el rumbo, en el Oficina la percepción fragmentaria de la obra es del todo ineludible. Si en el cine se tiene una misma presencia estándar e inmutable con el formato de la pantalla frontal en la que aparece el montaje de la acción dramática y en el teatro la cuarta pared del proscenio ofrece una visión panorámica de toda la escena, en este teatro no hay posibilidad de una visión global representativa de la puesta en escena con la que poder comparar la experiencia propia, esto dicho desde una posición cómoda. Esta premisa es relativa porque, teniendo en cuenta que las galerías contienen una fila de asientos, cualquier espectador asomando la cabeza en el vacío puede ver todo el corredor de la escena.

No obstante, cada uno se lleva su experiencia desde la ubicación lateral (los andamiajes de los testers, desde donde se ve toda la sala a lo largo, sirven para acceso o soporte de focos y camerinos, respectivamente) y posición relativa respecto a la acción, captando momentos distintos, tanto a nivel físico como anímico, como distintas son las representaciones entre sí por el tipo de teatro que desarrolla la compañía. Por tanto, este nuevo concepto escénico consiste en que la acción dramática se convierte en una suma de distintas experiencias casi individuales de los espectadores, porque, aunque la acción dramática sea única, la percepción por un espectador es diferente de la del resto del público. En otras palabras, es un montaje personalizado al alcanzar solo a ver sin esfuerzos extra lo que tiene lugar delante de sí, aquello que aparece fugazmente para sucederse a continuación.

Por ilustrarlo visualmente, diría que el Teatro Oficina y el cine parten del tronco del mismo árbol, pero sus ramas se separan. Como el cine, la

naturaleza de este teatro tiene que ver con la expresión del tiempo: la forma lineal para la actuación y recorrido conectando dos lugares urbanos, secundada por las bandas pasarelas de galerías para su recepción. Un transcurrir del tiempo que además se hace visible a través del amplio ventanal y la apertura de la cubierta, y que se encuentra en la música y la danza que caracteriza el país. Hay que recordar que la obra del arquitecto Óscar Niemeyer del llamado originalmente Passarela Professor Darcy Ribeiro o Sambódromo de Rio de Janeiro (1984) es también una estructura lineal de recorrido (desfiles de baile), pero más abierta y monumental.

Dejando a un lado la simple reproducción técnica del cine, el Oficina no solo tiene relación con el cine en general, sino más concretamente, aunque sea *a posteriori*, con el cine subjetivo múltiple y entrelazado (de varios autores o directores), con el cine interactivo (aunque las opciones de desarrollo por los espectadores estén limitadas y haya variaciones y permutaciones de ellas) y con las acciones performativas a través de la cámara (teatro multimedia interactivo). Todas estas características que vemos ahora a través de cierto cine y de soportes digitales se encuentran en el Oficina en vivo y en directo, es decir, en lo fragmentario, irrepetible e intransferible proporcionado en estos rituales iniciáticos a cada individuo es donde radica su fuerza.

Ciertamente se podría alegar que el Teatro Oficina no tiene el empaque de los dos modelos de teatro heredados (greco-romano y a la italiana), que conformaron la arquitectura teatral de las ciudades, y que su repercusión fue meramente anecdótica y local. Si bien es una consideración cierta, no por ello el espacio dramático lineal, en cuanto posible modelo générico-abstracto, dejó de ser la innovadora aportación a la arquitectura teatral en la segunda mitad del siglo XX al adoptar la ruptura con las jerarquías espaciales instauradas por el poder. Además, como ejemplo concreto constituyó el emplazamiento apropiado para el teatro de montaje site-specific, concepto tan reclamado por las artes en general, e interiorizó las formas de visión de las artes de la imagen en movimiento.

5. CONCLUSIONES

La intervención de Lina Bo Bardi y Edson Elito en el Teatro Oficina, entendida desde su consideración tipológica, esgrimió el cambio de

geometría de las organizaciones existentes. La concretó en una propuesta genérica o arquetipo y en una construcción física, resultado de la intervención sobre un edificio existente. Su formulación como modelo genérico-abstracto es de gran transcendencia al enriquecer el panorama de modelos organizativos de teatro disponibles, aunque sin duda también lo sea como ejemplo construido absolutamente singular, único e irrepetible. Tal intervención supuso la conquista del espacio dramático lineal escena-sala y de la máxima heterotopía, al tiempo que logró insólitas transformaciones espaciales y del punto de vista tradicional del espectador. Si Lina era defensora de una arquitectura que recuperase su sentido auténticamente crítico, este tipo de teatro esgrimía dicha consigna en todos los aspectos.

FIGURA 3. *Teatro Oficina de Lina Bo Bardi y Edson Elito, São Paulo, Brasil, 1980-1991. Situación actual.*



Fuente: Fotografía de la autora

El Teatro Oficina subvirtió lo establecido y fue germen de la rebelión artística, social y política de movimientos de vanguardia. Compañía

teatral y edificio difícilmente se entenderían por separado porque son una cultura de la vida y la arquitectura donde representarla. Icono espacial y performativo de resistencia y de (re)acción de la comunidad, contra la exclusión social y la voraz especulación financiera, ha mostrado siempre una actitud de compromiso sociopolítico con el vecindario y el país.

Un incendio fue el origen de la intervención arquitectónica de Lina Bo Bardi y un incendio acaecido en 2023 fue el dramático final de la vida del director y dramaturgo Zé Celso, que vivió para defenderla y llegar solo a ver la aprobación por el ayuntamiento del futuro parque Bixiga adyacente al teatro. Y todavía hoy el Teatro Oficina sigue en peligro, pues la lucha por conservar su integridad e identidad aún continúa.

6. REFERENCIAS

- Andrade, O. (1928). *Manifiesto antropófago*. *Revista de Antropofagia*, 1(1), pp. 3 y 7.
- Benjamin, W. (2003). *La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica* (1936). Traducción Andrés E. Weikert. Ítaca.
- Booth, W. C. (1961). *The Rhetoric of Fiction*. The University of Chicago Press.
- Carlson, M. A. (1993). *Places of performance. The semiotics of theatre architecture* (1989). Cornell University Press.
- Cianciolo, G. (2014). Lina Bo Bardi 100, En A. Lepik y Vera Simone Bader, *Catálogo del museo de arquitectura de Munich*.
- Foucault, M. (2004). Utopies et hétérotopies (Conferencia radiofónica pronunciada el 7 de diciembre de 1966 en France-Culture). CD Rom. INA, 2004.
- Foucault, M. (1984). Des espaces autres (Conferencia pronunciada el 14 de marzo de 1967 en el Cercle d'études architecturales). *Architecture, Mouvement, Continuité*, 5, octubre, pp. 46-49.
- Furquim, E. (2008). Espaços teatrais de Lina Bo Bardi. Entre o Teatro Oficina e o Teatro Sesc fábrica da Pompéia. En E. Furquim Werneck Lima, (ed.), *Espaço e teatro. Do edifício teatral à cidade como palco* [pp. 12-29]. Viveiro de Castro editora Ltda.
- Furquim, E. (2008). Por uma revolução da arquitetura teatral: O Oficina e o SESC da Pompéia. *Arquitextos*, 09 (101.01). Brasil.
- García, J. y Cantó, M. (2016). El drama de lo cotidiano. Arquitectura y representación en Lina Bo Bardi. *Revista rita*, 6, octubre, 62-70.
- Grotowski, J. (2008). *Hacia un teatro pobre* (1968). Laboratory Theatre. Siglo XXI.

- Irigoyen, E. (2002). El arte es una máquina de (des)montaje. Fordismo-taylorismo y vanguardias artísticas a principios del siglo XX. *Scripta Nova. Revista electrónica de geografía y ciencias sociales*, VI, 119 (7), agosto. Universidad de Barcelona
- Javier, F. (2016). *El espacio escénico como sistema significativa y otras reflexiones en torno del espacio teatral* (1979). Leviatán.
- Kracauer, S. (2008). El ornamento de la masa (1921). En *La fotografía y otros ensayos*. Gedisa.
- Kracauer, S. (1995). *De Caligari a Hitler. Una historia psicológica del cine alemán*. Paidós.
- Le Corbusier. (1950). Le théâtre spontané. En A. Villiers (Pres. par), *Architecture et dramaturgie* (pp. 149-168). Flammarion.
- Le Corbusier. (1952). El corazón como punto de reunión de las artes. En J. Tyrwhitt, J. L. Set y E. N. Rogers (Eds.), *CIAM 8- The heart of the city. Towards the Humanisation of Urban Life*. Lund Humphries.
- Martí, C. (1991). *Las formas de la residencia en la ciudad moderna*. Universidad Politécnica de Cataluña.
- Martí, C. (1993). *Las variaciones de la identidad. Ensayo sobre el tipo en arquitectura* (1990). Demarcación de Barcelona del Colegio de Arquitectos de Cataluña-Ediciones del Sebal.
- Navarro, H. y Blanco, M. (2017). *Interiores exteriorizados, tres casos de estudio en la arquitectura brasileña: Mendes da Rocha, Lina Bo Bardi e Isay Weinfeld. Arquitecturas del Sur*, 35 (51), 6-19.
- Oliveira, O. (2002). *Subtle Substances. The architecture of Lina Bo Bardi*. Gustavo Gili.
- Oliveira, O. (1987-1989). Hacia Lina Bo Bardi. *2G Quaderns*. Gustavo Gili.
- Perea, S. (2013). *Resistencia y progreso: el proyecto político de Lina Bo Bardi (1944-1964)*. [Tesis Doctoral, Universidad Politécnica de Madrid].
- Radetich, N. (2016). El capitalismo y el rechazo de los límites: el caso ejemplar del taylorismo y el fordismo. *Acta Sociológica*, 69, enero-abril, 17-50.
- Sánchez Llorens, M. (2015). *Lina Bo Bardi. Objetos y acciones colectivas*. Nobuko.
- Wiles, D. (2003). *A short history of western performance spaces*. Cambridge University Press.
- Zancan, R. (2012). The street is a theater (Entrevista realizada a José Celso Martínez Corrêa). *Domus*, 958.

EL *BALLET D'ACTION*: UNA PANTOMIMA ILUSTRADA DESDE LA TRATADÍSTICA DE LA DANZA

SERGIO CASTRO CABANA
Universidad Rey Juan Carlos I / IUDAA

1. INTRODUCCIÓN

El *ballet d'action*, considerado como uno de los pilares de la evolución del ballet académico moderno, surge en el contexto del siglo XVIII como una forma de danza teatral que busca emanciparse de la dependencia de la música cantada y del aparato argumental de la ópera, para convertirse en un arte autónomo capaz de expresar, mediante el movimiento, la emoción y la narrativa. Su desarrollo no puede entenderse únicamente desde la práctica escénica, sino que requiere una revisión profunda de la tratadística que lo sustenta. A través de una tradición escrita que abarca desde la Antigüedad clásica hasta el pensamiento ilustrado, los tratados de danza se convierten en vehículos privilegiados para comprender no solo los principios técnicos del arte coreográfico, sino también los marcos teóricos, simbólicos y filosóficos que permitieron el surgimiento de un género narrativo dancístico.

Este artículo propone una lectura transversal de los textos que preceden y acompañan el surgimiento del *ballet d'action*, prestando especial atención a su vínculo con la pantomima romana, tal y como fue descrita en el tratado *De Saltatione* de Luciano de Samósata en el siglo II. Lejos de tratarse de una influencia marginal o meramente anecdótica, la obra de Luciano constituye un referente clave para el pensamiento escénico del siglo XVIII, y será recuperada explícitamente por autores como John Weaver, quien defiende la danza como forma de retórica muda, o Claude-François Ménéstrier, que teoriza sobre la expresividad simbólica del gesto en los ballets de cour. Esta herencia clásica será reelaborada

también desde la praxis escénica por autores como Gregorio Lambranzi, cuyas composiciones teatrales integran elementos de la *commedia dell'arte*, la gestualidad popular y el repertorio alegórico barroco.

En el tránsito entre los siglos XVII y XVIII, la tratadística de danza evoluciona desde los manuales técnicos de *Belle Danse* hacia discursos más reflexivos e historicistas, abriendo paso a una nueva concepción del intérprete como narrador visual y del gesto como portador de sentido dramático. La emergencia del *ballet d'action* se sitúa en este punto de inflexión, en el que se redefinen las funciones de la danza en el teatro, así como sus vínculos con la literatura, la pintura y la retórica. La investigación se centrará en el análisis comparado de los tratados de Luciano de Samósata, Claude François-Ménéstrier, John Weaver, Gregorio Lambranzi, Louis de Cahusac y Jean Georges Noverre, con el objetivo de desentrañar las continuidades y rupturas entre el modelo pantomímico romano y su relectura moderna en la escena dieciochesca.

2. OBJETIVOS

El presente estudio se propone analizar los fundamentos tratadísticos que contribuyeron a la configuración del *ballet d'action* como un género escénico autónomo, centrando la atención en su dimensión narrativa, gestual y simbólica, y estableciendo su conexión con la tradición de la pantomima romana tal y como fue teorizada por Luciano de Samósata en *De Saltatione*.

Por ende, se pueden ubicar dos objetivos específicos dentro del artículo. Primero, se pretende rastrear los antecedentes históricos y teóricos del *ballet d'action* a través del estudio de tratados clave realizados entre los siglos II y XVIII. Posteriormente, se procederá a explorar el proceso de resignificación de la pantomima clásica en el pensamiento escénico de los siglos XVII y XVIII, identificando las transformaciones conceptuales que permitieron su adaptación al nuevo contexto teatral europeo.

3. METODOLOGÍA

El presente estudio adopta una metodología cualitativa de carácter historiográfico y analítico, orientada a la exploración crítica de tratados de

danza publicados entre los siglos II y XVIII, con el objetivo de desentrañar los fundamentos textuales e ideológicos que permitieron la configuración del *ballet d'action* como género escénico autónomo. La investigación se articula sobre dos ejes complementarios: el análisis textual comparado y la contextualización histórica e intelectual de las obras seleccionadas.

El corpus documental se compone de fuentes primarias en forma de tratados impresos en francés, inglés, alemán, italiano y latín, considerados fundamentales para la construcción teórica del ballet narrativo. Entre ellos destacan *De Saltatione* de Luciano de Samósata (siglo II), *Des ballets anciens et modernes selon les règles du théâtre* de Claude-François Ménéstrier (1682), los escritos de John Weaver, en particular *An Essay towards an History of Dancing* (1712) y *The History of the Mimes and Pantomimes* (1728), la *Nuova e curiosa scuola de' balli theatrali* de Gregorio Lambranzi (1716), *La Danse ancienne et moderne* de Louis de Cahusac (1754), y las *Lettres sur la danse et les ballets* de Jean Georges Noverre (1760). El criterio de selección se basa en la relevancia histórica, la presencia explícita de referencias a la pantomima o al gesto expresivo, y la voluntad de estos autores de teorizar o reformular el lenguaje de la danza desde una óptica narrativa y teatral.

El estudio se complementa con un enfoque de análisis del discurso postestructuralista, que reconoce la dimensión ideológica y contextual de cada obra, y considera la tratadística no como un espejo neutro del pensamiento de su época, sino como una construcción discursiva en la que confluyen saberes, tensiones culturales y aspiraciones normativas. En este sentido, se prestará atención a los destinatarios implícitos de cada tratado, a sus estrategias retóricas y a los modelos artísticos o filosóficos que evocan o rechazan. Asimismo, el orden del análisis es cronológico, partiendo de la Antigüedad clásica y culminando en el siglo XVIII, lo cual permite observar el desarrollo progresivo del pensamiento danzario en torno al gesto narrativo. Esta secuencia permite evidenciar no solo la evolución formal del discurso, sino también su anclaje en procesos históricos mayores como el humanismo renacentista, la codificación académica del Barroco y las transformaciones ilustradas de la teatralidad moderna.

4. LA CONSTRUCCIÓN ESCRITA DEL MODELO PANTOMÍMICO MODERNO

4.1 EL FENÓMENO ROMANO DE LA PANTOMIMA

Antes de que la moral cristiana sustituyera al *decorum* romano como norma de conducta y referente de la opinión social, lo que conllevó un cambio en la percepción pública de la danza hacia su negación institucional, en Roma, durante el Principado de Augusto, se desarrolló un modelo escénico conocido como pantomima. Dentro de este periodo establecido entre los siglos I y III de nuestra era, la pantomima emergió como un género consolidado en una forma escénica fuertemente centrada en la danza, constituyendo una alternativa a la tragedia clásica (Alonso Fernández, 2011, pág. 182). Aunque se fundamentaba en los principios de las danzas teatrales griegas, a partir del siglo III e.c., la pantomima comenzó a desplazar el baile del contexto dramático y del coro, provocando una separación entre prácticas que en la tradición griega habían estado unidas (Murga Castro, 2023, págs. 23-29).

El componente exhibicionista del baile estaba reservado a intérpretes profesionales denominados *saltatores*, quienes, por influencia del carácter formativo de la pantomima, recibían una instrucción amplia en las diversas artes escénicas, incluida la danza. Según el grado de especialización y el tipo de actuación, se distinguían diferentes categorías como los *funambuli*, *ambubaiae*, *cinaedi* o los *pantomimi*, los cuales se integraban en asociaciones similares a los futuros gremios, lo que les proporcionaba apoyo para su estabilidad laboral y su capacitación artística (Alonso Fernández, 2011, pág. 164). La profesionalización de estos artistas se realizaba tanto de manera individual como a través de instituciones específicas conocidas como *ludi saltatorii*, escuelas dedicadas a la enseñanza de la danza. Estas aparecen documentadas en el capítulo 14 del tercer libro *Saturnales* de Macrobio, donde se desarrolla un diálogo que aborda tanto el funcionamiento de dichas instituciones como el gusto por la danza entre los antiguos romanos. En ese contexto, también se incluye la crítica de Escipión el Africano, quien cuestiona la moralidad de estos espacios.

4.2. EL ORIGEN TRATADÍSTICO DE LUCIANO DE SAMÓSATA

El primer gran tratado teórico sobre danza lo escribió Luciano de Samósata, autor sirio que redactó en griego su obra *De Saltatione* (*Sobre la danza*), en la que expone sus ideas desde una perspectiva influida por la sofística y el escepticismo, cuestionando la posibilidad de alcanzar una verdad absoluta. Esta obra, escrita hacia los años 163-164 e.c. durante su estancia en Antioquía y dedicada al coemperador Lucio Vero, refleja tanto su formación retórica como su interés por el espectáculo dancístico (Rodríguez Valls, 2006, pág. 356). En un contexto en el que la danza comenzaba a ser despreciada dentro del Imperio Romano, Luciano reivindica la pantomima como una práctica escénica comparable, en ciertos aspectos, a expresiones actuales como el ballet o la danza teatral (de Samósata, 1990, págs. 42-43).

De Saltatione, estructurado en forma de diálogo entre Licino (presumiblemente Luciano) y Cratón, comprende un resumen temático de los usos argumentales mitológicos del género, una loa a la danza y sus orígenes, y una reflexión crítica sobre la formación y la teoría de la danza pantomímica. Uno de los elementos más reutilizados a lo largo de la tratadística desde su reaparición renacentista fue aquella relacionada con la formación del intérprete.

Luciano de Samósata expone que el bailarín debe formarse más allá del ámbito musical, incorporando conocimientos rítmicos, métricos, filosóficos, físicos y morales, sin desvincularse de la retórica ni de las artes plásticas (de Samósata, 1990, pág. 61). Destaca también la importancia del trabajo mental: el intérprete debe conocer y representar fielmente el pasado, presente y futuro de las historias, combinando memoria, comprensión y transmisión. Para lograrlo, debe dominar una “ciencia de imitación y retrato” que exprese con claridad el pensamiento y haga comprensible lo complejo (de Samósata, 1990, pág. 62).

Como es un imitador y se compromete a explicar por medio de movimientos lo que se está cantando, necesita, lo mismo que los oradores, practicar la claridad, para que todo lo que representa resulte evidente, sin necesidad de interpretar alguno, sino que, como decía el oráculo de Delfos, el espectador de la danza debe comprender a un mudo y oír a un bailarín que no habla (de Samósata, 1990, pág. 68).

Por otro lado, Luciano defiende que la danza debe mantenerse dentro de unos límites expresivos medidos, considerando a la danza como una síntesis de alma y cuerpo, capaz de reflejar las tres partes del alma descritas por Platón. Así, la define como “exhibición del intelecto y expresión de la actividad corporal”, y como “la sabiduría en la acción [...] que afina el alma, ejercita el cuerpo, deleita e instruye” (de Samósata, 1990, pág. 72). Esta visión se alinea con la noción platónica de armonía entre cuerpo y alma, entendida como el equilibrio entre las tres partes del alma; la racional, la irascible y la concupiscente, y su manifestación a través del cuerpo (Alvarado Dávila, 2007, pág. 14). En este sentido, la danza, al integrar intelecto, emoción y movimiento físico, se convierte en una vía para alcanzar esa armonía interior, expresando orden y medida tanto en lo espiritual como en lo corporal. De esta manera, el bailarín no solo ejecuta una técnica, sino que encarna una filosofía del equilibrio, propia del pensamiento clásico.

Por último, otro recurso reutilizado en la tratadística danzaria enfocada al desarrollo del *ballet d'action* o pantomímico se trata de su descripción referente a las aptitudes del bailarín. Estas se pueden acotar en la siguiente citación.

Sostengo que debe tener buena memoria, estar bien dotado por la naturaleza, ser inteligente, rápido de inventiva, capaz ante todo de obrar oportunamente, con actitud crítica para distinguir los mejores poemas, cantos y melodías, así como para rechazar los que están mal compuestos. En cuanto al aspecto físico, creo que debe conformarse al canon de Policeto, sin ser ni demasiado alto y desproporcionadamente alargado ni corto de naturaleza enana, sino perfectamente proporcionado, sin estar demasiado gordo porque no tendría credibilidad, ni exageradamente flaco, pues resulta ello esquelético y cadavérico ... Además de esto, el bailarín debe ser totalmente ágil y de cuerpo al mismo tiempo desgallado y compacto, para que pueda cimbrarse como un junco cuando la ocasión lo exija, y mantenerse rígidamente firme si ello es preciso (de Samósata, 1990, págs. 74-75).

4.3 LA REINTEGRACIÓN ILUSTRADA. MÉNESTRER, WEAVER Y LAMBRANZI

La mención directa o indirecta a Luciano de Samósata en la tratadística danzaria ya se había efectuado entre el siglo XVI y XVII, estando protagonizada a través de la reinterpretación moderna del término retórica muda, elocuencia muda o poesía muda en los tratados de *Orchésographie*

(1589) de Thoinot Arbeau en la *Apologie de la Danse* (1623); y por la reconstrucción de los escritos en forma de diálogo platónico siendo su máximo representante el *Dialogo del ballo* (1555) de Rinaldo Corso.

4.3.1. El precedente historicista de Claude François Ménéstrier

No será, sin embargo, hasta la obra de Claude François Ménéstrier, *Des ballets anciens et modernes selon les règles du théâtre* (1682), cuando se reintegre de forma profunda y sistemática el estudio del modelo pantomímico romano, considerándolo como un precedente directo del ballet de los antiguos. Ménéstrier no solo reivindica la danza como arte discursivo capaz de relatar historias sin palabras, sino que establece un vínculo directo entre la pantomima clásica y la práctica teatral barroca. “Llamo a estas Danzas Ballets porque no eran simplemente danzas como las demás, sino representaciones ingeniosas de los movimientos del cielo y los planetas, y de las evoluciones en el laberinto donde Teseo se perdió” (Ménéstrier, 1682, pág. 37).

Este jesuita de renombre académico en Grenoble, Chambéry, Viena y Lyon (Monfalcon, 1866, págs. 249-260) fue responsable de las celebraciones de bienvenida a Louis XIV en Lyon, organizando los ballets des *Destinées y de l'Autel*, consolidándose como especialista en protocolo y ceremonias aristocráticas, civiles y académicas (Allut, 1856, pág. 15). Ese mismo año publicó su primera obra, *Les Devoirs de la ville de Lyon envers ses saints*, a la que seguirían más de veinte escritos de diversa índole, destacando *Des représentations en musique anciennes et modernes* (1681), donde se adentra en el análisis histórico de las artes escénicas y musicales.

Dentro de su obra danzaria, Ménéstrier destaca por reconocer el origen del *ballet de cour* dentro de la escena de la antigüedad clásica, vinculándolo especialmente con la tradición de la pantomima romana. Según él, tanto la pantomima como el ballet comparten una raíz imitativa común, ya que “el Ballet es una imitación, pero todo ballet no es necesariamente una imitación de acciones humanas, ya que en la física se hacen tantas ficciones y cosas inmensas y sensibles” (Ménéstrier, 1682, pág. 135). A través de esta premisa, sostiene que el ballet puede representar tanto lo humano como lo abstracto o alegórico, expandiendo así su alcance

expresivo. El lenguaje mímico en el ballet es considerado por Ménestrier como “infinito”, al permitir la construcción de personajes alegóricos como Júpiter, los Sueños, la Noche o la Curiosidad, que, mediante el uso del disfraz, la máscara y la simbología, “expresan todo lo que el Ballet pretende representar” (Ménestrier, 1682, pág. 139). Este simbolismo se manifiesta también en el tratamiento visual de las figuras: los vientos “se visten con plumas para simbolizar la ligereza y llevan fuelles en la mano para expresar su acción”, mientras que los ríos y arroyos “se representan con coronas de hojas de agua, peces flotando en sus trajes y urnas en las manos” (Ménestrier, 1682, pág. 144).

A pesar de estos recursos visuales, el autor denuncia que los espectáculos de su época aún requieren la intervención de intérpretes que anuncien al público lo que se desea expresar, comparándolo con los pintores antiguos que, incapaces de imitar fielmente la naturaleza, debían escribir el nombre de lo representado bajo sus figuras. Para Ménestrier, esta necesidad revela una deficiencia artística y una inmadurez tanto en los intérpretes como en los creadores, defendiendo así una mayor autonomía del lenguaje corporal y visual en la transmisión de significados, sin apoyo de la palabra hablada.

En añadido, el estudioso francés también presenta una diferencia entre el ballet y el resto de danzas, estando la primera estructurada bajo la premisa de la representación comunicativa a través del cuerpo.

La simple danza es un movimiento que no expresa nada, y observa solamente una justa cadencia con el sonido de los instrumentos a través de simples pasajes o figuras, en lugar de que el ballet exprese, según Aristóteles, las acciones de los hombres, sus costumbres y pasiones (Ménestrier, 1682, pág. 154).

4.3.2. La “nueva” pantomima de John Weaver

Por otro lado, John Weaver se consolidó como el primer representante, tanto en la práctica escénica como en la reflexión teórica, de la principal propuesta danzaria centrada en la recuperación del espectáculo pantomímico, formulada en su obra *An Essay towards an History of Dancing* (1712). Fue un maestro de danza y productor teatral inglés, reconocido como pionero en el desarrollo del ballet pantomímico. Hijo de otro

posible maestro de danza con el mismo nombre, quien habría ejercido en la Universidad de Oxford, Weaver dedicó gran parte de su vida a la enseñanza dancística en su localidad natal, formando a varias generaciones de alumnos. Desde 1702 participó activamente en la escena teatral londinense, donde introdujo las primeras pantomimas coreográficas, alejadas del estilo arlequinesco convencional. Ese mismo año presentó *The Tavern Bilkers* en el teatro Drury Lane, considerado el primer espectáculo cuya narrativa se construía exclusivamente a través de la danza y el gesto (Stephen, 1899, pág. 91). No obstante, su obra más destacada llegaría en 1716 con *The Loves of Mars and Venus*, considerada la primera producción en ser denominada pantomima, concebida para competir con las óperas italianas al dotar de significado argumental a los movimientos dancísticos que hasta entonces carecían de intención expresiva, tal y como señaló el dramaturgo inglés Colley Cibber (Cohen, 2004, pág. 69).

Inspirado por la obra *De Saltatione* de Luciano de Samósata, John Weaver establece un ejercicio de reflexión comparativa entre las danzas de la antigüedad grecorromana y las manifestaciones escénicas de su presente. Esta comparación, teñida de un claro presentismo inverso, revela una visión crítica hacia la práctica contemporánea, a la que considera degradada respecto a la riqueza expresiva y formativa de las antiguas pantomimas romanas. Weaver se alinea con el autor asirio al reivindicar la danza como un arte de elocuencia muda, capaz de suscitar emociones sin recurrir a la palabra hablada. Como él mismo señala, retomando el discurso de Luciano:

De Luciano, y del contenido de este discurso, quedará claro que la danza era (al menos en su origen) una especie de retórica muda; mientras que el bailarín, a través de sus gestos, movimientos y acciones, sin necesidad de hablar, se hacía perfectamente comprendido por el espectador, en quien suscitaba pasiones de ira, compasión, amor, odio, y otras similares, lo cual era tanto como los poetas u oradores podían pretender conseguir con todo el poder de sus tropos y figuras (Weaver, 1712, pág. 16).

Esta concepción idealizada se traduce en una profunda admiración por el modelo escénico romano, al que considera un referente estructural y expresivo. Weaver describe que los mimos y pantomimos desarrollaron una nueva forma de entretenimiento basada en una tradición antigua, en la que,

a través del uso del movimiento y la métrica, sin necesidad de recurrir al lenguaje verbal, eran capaces de escenificar las historias clásicas que previamente habían servido como inspiración para los poetas en la creación de sus obras. Y añade que estos artistas “siguieron las reglas de Aristóteles, y los viejos poetas, limitando cada representación a una cierta acción, con una observación justa de las maneras y pasiones, que a veces superaba a la antigua representación dramática” (Weaver, 1712, pág. 119).

El séptimo y último capítulo de la obra, *De la Danza Moderna*, presenta las tipologías existentes durante el siglo XVIII de las danzas teatrales o escénicas que Weaver estaba a diseñar y a mostrar, categorizando entre danzas escénicas, serias o grotescas. Ambas las tres poseerían un objetivo más lúdico que instructivo, y se encuentran diseñadas desde el principio de la imitación con el objetivo de narrar aquello concebido en “la mente, por los gestos y movimientos del cuerpo, y representar claramente y de manera inteligible acciones, modales y pasiones, para que el espectador pudiera entender perfectamente al intérprete mediante estos movimientos, aunque no dijera una palabra” (Weaver, 1712, pág. 160).

En coherencia con esta visión, Weaver retoma también la exigente formación del intérprete expuesta por Luciano, quien reclamaba del bailarín una cultura enciclopédica. Así, en palabras del propio autor inglés, el intérprete debía estar instruido en música, aritmética, geometría, pintura, escultura, retórica y filosofía moral y natural, definiendo la danza como “una ciencia imitativa capaz de aclarar ambigüedades” (Weaver, 1712, págs. 123-124).

La presencia recurrente de *De Saltatione* en la argumentación de Weaver no solo refuerza su posicionamiento teórico, sino que permite reconocer la herencia lucianesca como núcleo de la tratadística pantomímica moderna. Esta referencia, junto a la noción de retórica muda previamente formulada por Thoinot Arbeau, construye un linaje conceptual que conecta la danza como gesto elocuente con la filosofía clásica, estableciendo las bases del ballet narrativo que cristalizará posteriormente en el *ballet d'action*.

La culminación de esta relectura historicista se produce con la publicación de *The History of the Mimes and Pantomimes* en 1728, donde Weaver revisa y amplía los contenidos de su tratado anterior, especialmente aquellos

relativos a la historia de la danza antigua y al papel de los intérpretes romanos. En los capítulos dedicados a *La Antigüedad y Origen de la Danza*, *Los Bailes Particulares de los Antiguos Romanos y Griegos* y *Los Mimos y Pantomimos*, el autor reformula su admiración por el pasado en clave normativa, proponiendo un retorno a los principios dramáticos de la pantomima como camino para regenerar el lenguaje escénico de su tiempo.

4.3.2. El modelo pantomímico práctico de Gregorio Lambranzi

En contraste con la orientación nostálgica y tratadística de Weaver, en el ámbito germano se desarrolla una propuesta escénica de carácter eminentemente práctico a través de la figura del italiano Gregorio Lambranzi, maestro de danza y compositor nacido en Venecia en una fecha imprecisa del siglo XVII. Su trayectoria profesional, tal como él mismo declara en su tratado, transcurrió entre los principales teatros de Alemania, Francia e Italia, culminando en la ciudad de Núremberg, donde en 1716 dio a conocer su obra *Nuova e Curiosa Schuola de' Balli Theatrali, Neue und Curieuse Theatralische Tantz-Schul*.

A pesar de la escasa documentación biográfica disponible, su tratado constituye una fuente de referencia clave para el estudio de las prácticas coreográficas de su tiempo. Se conservan dos versiones de esta obra: un manuscrito redescubierto en 1936 por Friderica Derra de Moroda en la Bayerische Staatsbibliothek de Múnich, y una edición impresa de la que se conocen veintidós ejemplares repartidos en dieciocho bibliotecas europeas y estadounidenses, incluyendo la Biblioteca Nacional de España y la Bibliothèque Nationale de France. A partir de características tipográficas, se estima que la tirada original alcanzó unas 300 copias (Ewert, 1976).

Lejos de las danzas cortesanas codificadas por Feuillet, Lambranzi dirige su atención hacia los bailes teatrales de naturaleza seria o grotesca, prescindiendo de notación coreográfica y apostando por una descripción libre de las acciones y pasos, complementada con 101 grabados realizados por Johann Georg Puschner. Este enfoque proporciona al lector una mayor libertad interpretativa y evidencia una intención formativa orientada al espectáculo escénico. La propuesta de Lambranzi, al integrar elementos de la *commedia dell'arte*, gestos populares y alegorías visuales, se convierte en un antecedente práctico de los futuros

ballets d'action desarrollados en la segunda mitad del siglo XVIII. Su aportación, aunque no sistematizada en términos teóricos como la de Weaver, representa una etapa esencial en la configuración de un lenguaje coreográfico autónomo, basado en la expresividad del cuerpo y en la articulación simbólica del movimiento.

Las detalladas ilustraciones incluidas en la obra de Lambranzi, en las que se representan tanto el número de intérpretes como su vestuario y el espacio escénico específico, revelan una clara orientación hacia la caja teatral, alejándose de las convenciones cortesanas propias del salón palaciego. Esta configuración visual, unida a la estructura narrativa superpuesta a las danzas, evidencia una práctica pantomímica plenamente desarrollada ya en el siglo XVIII, anterior a la teorización del *ballet d'action* por parte de autores como Franz Hilverding, Gasparo Angiolini o Jean Georges Noverre. En este sentido, Lambranzi regulariza el uso del movimiento acrobático y gestual característico de los teatros públicos y privados, diferenciándolo de las composiciones creadas para contextos áulicos (Treccani. Dizionario Biografico degli Italiani, s.f.).

Además de esta orientación escénica, Lambranzi enriquece su propuesta coreográfica mediante la incorporación de elementos dramáticos propios de la *commedia dell'arte* y del teatro popular italiano, adoptando formas grotescas y cómicas a través de personajes arquetípicos como Pulcinella, Arlecchino, Pantalone, Scapino, Mezetino, Dottore, Matto o Scaramuccia (Treccani. Dizionario Biografico degli Italiani, s.f.). Junto a estas figuras tradicionales, también introduce personajes inspirados en la vida cotidiana como herreros, marineros o gitanos, a los cuales asigna secuencias coreográficas construidas desde la mimesis de sus gestos profesionales o hábitos diarios. Esta dimensión gestual, cercana a lo paródico o caricaturesco en algunos casos, refuerza el carácter expresivo y narrativo del movimiento, dotando a cada escena de una identidad teatral reconocible y permitiendo la articulación de pequeñas tramas visuales sin necesidad de texto. En suma, la *Nuova e Curiosa Schuola de' Balli Theatrali* de Lambranzi representa un precedente práctico esencial en la transición de la danza cortesana al ballet narrativo, anticipando, desde un enfoque escénico y mimético, los principios del *ballet d'action* que teóricos como John Weaver desarrollarían posteriormente.

5. DISCUSIÓN EN BASE A LA TEORÍA DANZARIA DE NOVERRE Y DE CAHUSAC

5.1. EL DESARROLLO PANTOMÍMICO DE LOUIS DE CAHUSAC

En este recorrido, resulta indispensable considerar el aporte de Louis de Cahusac, cuya obra *La Danse ancienne et moderne* (1754) representa una contribución clave al pensamiento ilustrado sobre la danza. A medio camino entre la erudición histórica y la especulación estética, Cahusac retoma las nociones de mimesis y expresión gestual desde una óptica racionalista, incorporando referencias tanto a la pantomima antigua como a la dramaturgia moderna. En este sentido, su tratado se convierte en un antecedente directo de los postulados sistematizados posteriormente por Jean Georges Noverre, insertándose en la línea de autores que, desde distintas tradiciones, reflexionaron sobre la dimensión imitativa del arte dancístico.

En comparación con Luciano de Samósata, quien en *De Saltatione* conceptualizaba la danza como una “retórica muda” capaz de emocionar mediante el gesto, Cahusac adopta una idea similar, entendiendo que “los distintos sentimientos del alma son [...] la fuente de los gestos” y que la danza es “el arte de ejecutarlos con elegancia y armonía” (de Cahusac, 1754, pág. 17). Ambos coinciden en señalar que la danza, por naturaleza, antecede al lenguaje verbal y posee una capacidad universal de comunicación emocional.

Con relación a John Weaver, pionero en teorizar el ballet pantomímico desde un enfoque práctico, Cahusac refuerza desde una perspectiva más ensayística la idea de una danza teatral dotada de estructura dramática. Si Weaver proponía la coreografía como medio exclusivo de narración sin palabras, Cahusac articula esta misma noción desde un marco histórico-filosófico, proponiendo una poética escénica sustentada en el gesto, la mimesis y la integración de las artes. Mientras Weaver se remite a Luciano para justificar la expresividad del movimiento, Cahusac traduce directamente fragmentos de *De Saltatione* y los incorpora a su teoría sobre la imitación y la representación (de Cahusac, 1754, págs. 137–138). El fragmento concreto traducido y comentado por Cahusac alude a la idea de que el bailarín debe ser capaz de hacer comprensible

toda una narración mediante el gesto, retomando así la formación del intérprete y la noción de la danza como una forma completa de mimesis corporal desarrollada por Luciano de Samósata.

Por otro lado, frente a la visión simbólica y alegórica de Claude-François Ménéstrier, quien en *Des ballets anciens et modernes* legitimaba el ballet como una forma heredera de la antigua pantomima romana, Cahusac ofrece una mirada más crítica y narrativa. Mientras Ménéstrier busca codificar el ballet mediante figuras alegóricas y principios teatrales inspirados en la retórica clásica, Cahusac opta por una narratividad más flexible, donde la danza debe sostener la acción y no limitarse a representar símbolos o virtudes abstractas. De hecho, Cahusac insiste en que “no es posible hacer del gran Ballet un espectáculo susceptible de interés teatral” si este no representa “una acción seguida” (de Cahusac, 1754, págs. 46–47). De este modo, de Cahusac representa el eslabón ilustrado que articula una visión crítica, histórica y proyectiva de la danza dentro del pensamiento escénico ilustrado. Su tratado proporciona el andamiaje conceptual que permite concebir la danza teatral como un arte autónomo y dramáticamente articulado, anticipando así el lenguaje escénico integral que más tarde cristalizaría en el ballet d’action.

5.2. EL DESARROLLO PANTOMÍMICO DE JEAN GEORGES NOVERRE

El surgimiento del *ballet d’action* como forma teatral autónoma en el siglo XVIII debe entenderse como la culminación de una larga tradición teórico-práctica que reinterpretó los principios expresivos de la pantomima romana desde diversas perspectivas culturales y contextos escénicos. La obra de Jean Georges Noverre, especialmente sus *Lettres sur la danse, et sur les ballets* (1760), marca un punto de inflexión al sistematizar los elementos que otros autores como Ménéstrier, Weaver o Lambranzi habían abordado de manera dispersa o parcial. Su propuesta no solo define los principios del nuevo ballet narrativo, sino que además consolida la figura del coreógrafo como un dramaturgo del cuerpo en movimiento.

Mientras que Ménéstrier y Weaver recuperaban la tradición de la retórica muda y de la pantomima clásica con una mirada erudita o historicista, Noverre se apropia de estas nociones para construir una teoría activa de la representación dancística, orientada a la práctica

escénica y a la reforma institucional del ballet. En este sentido, la crítica de Noverre al exceso de simetría, virtuosismo vacío y episodios burlescos en los ballets de su tiempo (Noverre, 1760, pág. 7) establece una clara ruptura con los modelos académicos que aún dominaban los escenarios europeos. Frente a una danza ornamental, el autor francés propone un arte cargado de intención, donde el gesto sustituya a la palabra, y la emoción sea el motor de la acción coreográfica.

Las primeras cartas de Noverre revelan una conciencia artística aguda sobre las posibilidades narrativas de la danza. Al comparar al maestro de ballet con el poeta, reclama para el coreógrafo un rol de creador dramático, responsable de organizar el movimiento no como fin mecánico, sino como vehículo expresivo y simbólico. Esta postura lo sitúa en continuidad con las aspiraciones imitativas de Weaver, quien también apelaba a la danza como una forma de elocuencia muda capaz de transmitir pasiones humanas (Weaver, 1712, pág. 16), pero Noverre profundiza en el entramado dramático, estructurando sus ballets según los principios narrativos de exposición, nudo y desenlace heredados de Cahusac y de la teoría teatral clásica.

Uno de los puntos más innovadores del tratado de 1760 es la reivindicación de la expresión facial como instrumento dramático fundamental, opuesto al uso de máscaras y pelucas que anulaban la singularidad expresiva del rostro (Noverre, 1760, pág. 197). Esta idea, si bien ausente en Ménestrier, aparece esbozada por Weaver en su crítica al carácter genérico de la danza de su tiempo. Noverre concreta esta intuición proponiendo una selección fisionómica del intérprete según el género dramático, ya sea heroico, *demi-caractère* o cómico, lo que evidencia una reflexión profunda sobre la corporeidad como signo escénico.

Por otro lado, la formación del maestro de ballet propuesta por Noverre remite directamente a los ideales enciclopédicos de Luciano y de Weaver: un conocimiento amplio de historia, mitología, música, mecánica escénica, anatomía y retórica es indispensable para construir obras significativas y coherentes (Noverre, 1760, págs. 69-77). En esta línea, también aboga por una colaboración estrecha entre coreógrafo y compositor, entendiendo la música como un poema escrito que debe ser “recitado” por el bailarín a través de gestos inteligibles (Noverre, 1760,

págs. 142-143). Esta concepción establece una poética del ballet como arte total, en el que los elementos como el movimiento, la música, la escenografía o el vestuario están al servicio de una narrativa emocional.

Finalmente, su defensa del carácter autónomo del ballet respecto a la ópera; “la Danza en este Espectáculo no tiene nada que ver con nada y no dice nada” (Noverre, 1760, pág. 131); resuena como un manifiesto por la independencia estética del arte coreográfico. En este sentido, la figura de Noverre no puede entenderse sin sus precedentes, pero su legado los trasciende al articular una visión moderna y compleja de la danza como arte de representación. La complementariedad entre los tratados anteriores y las *Lettres sur la danse* configura así una genealogía discursiva que hace del *ballet d'action* no una ruptura, sino una evolución crítica de las formas pantomímicas y retóricas del pasado.

6. CONCLUSIONES

La evolución del *ballet d'action* en el siglo XVIII no puede entenderse como una ruptura radical, sino como una reelaboración crítica de tradiciones escénicas previas, en especial la pantomima romana reinterpretada por la tratadística europea. Desde Luciano de Samósata hasta Jean Georges Noverre, se traza una línea de pensamiento que concibe la danza como lenguaje autónomo, capaz de narrar y emocionar sin necesidad de palabras.

Luciano de Samósata sienta las bases de esta concepción al definir la danza como una ciencia de imitación expresiva y formativa, capaz de comunicar sin mediación verbal a través del gesto. Este ideal, reelaborado en la Edad Moderna, alcanza especial relevancia en la figura de John Weaver, quien retoma a Luciano para reivindicar la danza como “retórica muda” y proponer una reforma de la escena basada en la narrativa gestual. Su sistematización de la pantomima como espectáculo dancístico contribuye a construir un nuevo paradigma escénico. Por su parte, Claude-François Ménéstrier aporta una lectura alegórica y simbólica del gesto, enraizada en los valores barrocos, que, aunque dependiente aún de estructuras cortesanas, anticipa la idea de una dramaturgia del cuerpo. Gregorio Lambranzi, desde una perspectiva más práctica,

ofrece un modelo escénico autónomo basado en la mimesis popular y el repertorio grotesco, prefigurando los desarrollos técnicos y expresivos del ballet d'action desde la praxis teatral. Louis de Cahusac, en cambio, desde un enfoque ilustrado y sistemático, reelabora críticamente el legado histórico de la danza antigua y moderna, articulando una teoría poética y racional del gesto escénico que funde mimesis, expresión emocional y estructura dramática. Finalmente, Noverre sintetiza y proyecta este legado en un sistema coherente, en el que la danza se emancipa como arte narrativo. Su crítica al virtuosismo vacío, su defensa de la expresión facial, su exigencia de formación integral para el maître y su articulación del ballet como forma dramática convierten sus *Lettres sur la danse* en el punto de inflexión entre tradición y modernidad.

En conjunto, esta genealogía tratadística confirma que el *ballet d'action* no surge como innovación aislada, sino como el resultado de una evolución crítica y consciente. Luciano proporciona el marco teórico primigenio; Weaver, la teoría escénica moderna; Ménéstrier, la legitimación simbólica e histórica del género pantomímico; Lambranzi, el modelo performativo y teatral de la escena popular; Louis de Cahusac, la articulación ilustrada de una teoría dancística racionalista e historicista; y Noverre, la sistematización final y la divulgación de la fórmula teatralizada culminando este proceso al convertir la danza en un lenguaje escénico integral. Así concebido, el ballet d'action se afirma como arte de representación plena, portador de pensamiento, emoción y significado, y como dispositivo escénico que articula una semiótica del cuerpo en movimiento dentro de una estructura dramatúrgica codificada, resultado de una evolución periódica y sostenida por múltiples autores que remitieron sus teorías y prácticas al legado del género pantomímico romano.

7. BIBLIOGRAFIA

- Allut, P. (1856). *Recherches sur la vie et sur les oeuvres du P. Claude-François Menestrier de la compagnie de Jésus*. Lyon: N. Scheuring. Bibliothèque Nationale de France.
- Alonso Fernández, Z. (2011). *La danza en época romana: una aproximación filológica y lingüística*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Alvarado Dávila, V. (2007). "Estética" de la armonía de Platón. *Praxis*, 7-15.

- Castro Cabana, S. (2025). La funcionalidad de la Filosofía en los orígenes de la tratadística de la danza. Un discurso destinado al cuerpo y la mente. *European Public & Social Innovation Review*, 1-22.
- Cohen, S. J. (2004). *International encyclopedia of dance* (Vol. 5). New York: Oxford University Press.
- de Cahusac, L. (1754). *La danse ancienne et moderne, ou Traité historique de la danse* (Vol. 3). La Haya: Jean Neaulme. Bibliothèque Nationale de France.
- de Samósata, L. (1990). *Obras III*. (J. Zaragoza Botella, Ed., & J. Zaragoza Botella, Trad.) Madrid: Editorial Gredos.
- Ewert, S. (1976). Ballett und Pantomime in der Commedia dell'Arte, erörtert am Beispiel von G. L.: "Neue und curieuse theatralische Tantz-Schul". *Maske und Kothurn*, 224-237.
- Ménestrier, C. F. (1682). *Des Ballets Anciens Et Modernes Selon Les Regles Du Theatre*. París: René Guignard. Bibliothèque Nationale de France.
- Monfalcon, J.-B. (1866). *Histoire monumentale de la ville de Lyon* (Vol. 2). París: Firmin Didot.
- Murga Castro, I. (2023). *La danza: Cuerpos en movimiento a través de la historia*. Madrid: Cátedra.
- Noverre, J. G. (1760). *Lettres sur la danse, et sur les ballets*. Lyon: Aimé Delaroche. Bibliothèque Nationale de France.
- Rodríguez Valls, F. (2006). Movimineto esencial en el espacio. El diálogo Sobre la Danza de Luciano de Samósata. *Thémata. Revista de filosofía*(37), 355-372.
- Stephen, L. (1899). *Dictionary of national biography* (Vol. 60). Londres: New York Macmillan.
- Treccani. Dizionario Biografico degli Italiani. (s.f.). *LAMBRANZI, Gregorio*. Recuperado el 6 de agosto de 2024, de Treccani. Dizionario Biografico degli Italiani - Volume 63 (2004): [https://www.treccani.it/enciclopedia/gregorio-lambranzi_\(Dizionario-Biografico\)/](https://www.treccani.it/enciclopedia/gregorio-lambranzi_(Dizionario-Biografico)/)
- Weaver, J. (1712). *An essay towards an history of dancing*. Londres: Jacob Tonson. British Library.

DANZA TRADICIONAL ESPAÑOLA, RITO Y ZARZUELA: EL CASERÍO DE GURIDI, PATRIMONIO VIVO DE NUESTRA CULTURA

JOSÉ MANUEL GARCÍA DELGADO

*Escuela Internacional de Doctorado de la Universidad Rey Juan Carlos,
España Instituto Universitario de la Danza Alicia Alonso,
Universidad Rey Juan Carlos*

1. INTRODUCCIÓN

La danza tradicional española y la zarzuela forman parte del importante entramado cultural de nuestro país, siendo ambas, unas de las más destacadas manifestaciones de la identidad y diversidad popular españolas, así como testigos vivos de nuestras más profundas raíces. Dada su importancia, la Dirección General de Bellas Artes, ha incoado expediente para el nombramiento de estas dos expresiones culturales, como Manifestación Representativa del Patrimonio Cultural Inmaterial por el Ministerio de Cultura, Educación y Deporte. En 2018 comenzaron las gestiones para la danza española, de la que la danza tradicional forma parte indisoluble y es considerada como la semilla que germina dando lugar a las otras tres formas españolas de danza (Escuela Bolera, Flamenco y Danza Estilizada), y más recientemente, en 2023, se iniciaron los de la zarzuela, para que en enero de 2024 y por medio del Real Decreto 134/2024 ser declarada oficialmente como tal.

Esta acción de protección sobre ambas manifestaciones artísticas, se llevan a cabo siguiendo las recomendaciones de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, que enfatiza la importancia de la protección del patrimonio cultural inmaterial, en un documento surgido de la Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial, celebrada en París en octubre de 2023, el cual, establece la obligación de los estados miembros de identificar,

documentar, proteger, promover y revitalizar este tipo de expresiones (UNESCO, 2023). Además, lo hace teniendo en cuenta que la zarzuela posee un notable valor musical, que ha trascendido el ámbito escénico para integrarse en el imaginario colectivo de los españoles, por medio de personajes, melodías y textos, que se han transformado en expresiones y dichos populares notablemente reconocidos (BOE, 2024). Y que la danza española, constituye una parte fundamental del acervo cultural y consta de la integración en si misma de los bailes populares, los escénicos y el flamenco, poseyendo, por tanto, una doble dimensión cultural, que es transmitida tanto en ámbitos informales como formales (BOE, 2018).

1.1 RITO Y DANZA TRADICIONAL

Antes de adentrarnos en el contexto del rito, es importante señalar que al referirnos a la danza dentro de este ámbito y para que no se creen confusiones con el baile, debemos conocer que existe una diferencia fundamental entre ambos términos, ya que poseen funciones y significados distintos; la danza, es la que se ejecuta al son de un ritmo o melodía y está compuesta por unos movimientos y reglas fijos que se deben cumplir, es decir, siempre se realiza de la misma manera, y el baile, es una forma más espontánea sin normas ni patrones fijos (Díaz González, 2022). Aunque los términos baile y danza suelen utilizarse indistintamente, para su distinción es fundamental tener en cuenta su funcionalidad. La danza se asocia a rituales vinculados con el ciclo litúrgico (cristiano principalmente) y al ciclo anual natural (solsticios, equinoccios, etc.), así como al ciclo vital (rituales de paso). En contraste, el baile se relaciona con momentos esporádicos de diversión, ocupación de tiempo libre y practicas festivas, y aunque se le puede integrar una coreografía más o menos fija, su carácter es lúdico y orientado a la exhibición, diferenciándose así de la danza cuya naturaleza es ritual (Barrios Manzano, 2009).

La danza tradicional desde siempre ha ejercido un papel esencial entre hombres y mujeres como vehículo de transmisión de valores, creencias y tradiciones, desempeñando una función profunda y muy significativa como rito ceremonial, siendo fundamental en celebraciones, de transición, ritos de iniciación, así como en los ciclos estacionales de la

naturaleza, etc. En definitiva, una danza ritual es aquella que se integra dentro de un rito. Según el folklorista, bailarín, maestro y coreógrafo Juanjo Linares, se piensa que las primeras manifestaciones de la danza tuvieron un carácter religioso, por tanto, ritual, teniendo vigencia hasta la Edad Media, con excepción de algunas de ellas que se conservan hasta la actualidad, aunque claramente reformadas. Existen algunos ejemplos en la península de adoración al sol o a la luna, de culto a los muertos o de carácter rural, aunque como se ha dicho, con modificaciones en su configuración y con cambios simbólicos realizados por los sacerdotes cristianos en los primeros tiempos de la llegada de esta religión (Linares, 1996). Afortunadamente estamos ante una práctica viva con importantes valores ancestrales y que aún se desarrolla en su propio entorno particular como lo son calles, plazas, iglesias, caminos o campos, que principalmente es interpretada en lugares rurales y casi siempre en momentos festivos asociados a actos litúrgicos y llevados a término en iglesias y procesiones (Domingo Mena, 2017). Por lo que podemos deducir que ya en origen estas expresiones danzadas tuvieron como propósito adorar a un ser supremo y nacieron de un sentimiento religioso que es inherente al ser humano, el cual, busca entender de esta forma lo trascendente (Martínez Nicolás, 1999). Esta fusión de elementos religiosos y rituales a lo largo de la historia ha experimentado momentos difíciles debido a las prohibiciones de danzar en iglesias y procesiones que fueron ordenadas por el Consejo de Castilla en 1533, por Carlos II en 1695, y por Carlos III en 1777 y 1780, esta última, por medio de una Real Cedula en la que se ordenaba:

Que en ninguna iglesia de estos mis Reynos, sea Cathedral, Parroquial, o Regular, haya en adelante tales Danzas, ni Gigantones, sino que cese del todo esta práctica en las Procesiones, y demás funciones Eclesiásticas, como poco conveniente a la gravedad, y decoro que en ellas se requiere. (Real Cedula, 1780, pág. 4 y 5)

A pesar de las restricciones impuestas durante las diferentes épocas, estas danzas que tan profundamente arraigadas estaban en el pueblo, continuaron celebrándose (Domingo Mena, 2017), y en algunos casos aún se celebran en muchos puntos de nuestra geografía.

Una de las primeras constancias escritas sobre las danzas rituales en nuestro país, nos la proporciona el geógrafo e historiador griego Estrabón, en el libro III de su texto “Geografía”, donde nos dice que “los celtíberos y sus vecinos del norte hacen sacrificios a un dios innominado, de noche en los plenilunios, ante las puertas, y que con toda la familia danzan y velan hasta el amanecer” (Estrabón, 1992, pág. 108). Ofreciendo detalles coreográficos singulares de estas danzas, como pueden ser saltos y pasos agachándose.

A lo largo y ancho de la geografía española es posible identificar una amplia variedad de danzas rituales, tal como ya señalaba y documentaba en 1873, Sebastián de Covarrubias Orozco, en su “Tesoro de la lengua castellana, o española” en el que describe algunas de ellas:

Antiguamente había muchas diferentes danzas: unas de doncellas coronadas con guirnaldas y estas hacían corros y cantaban y bailaban en alabanza de los dioses, otras eran de hombres: unas mímicas que se corresponden a la de los matachines, que danzando representaban sin hablar con solo ademanes una comedia o tragedia. Otras danzas había de hombres armados que al son del instrumento, y a compas iban unos contra otros y tramaban una batalla. Estos se llamaron pírricos, del nombre de pirro inventor de este género de danza, para acostumar a los mancebos a sufrir las armas, y a caminar, y a saltar con ellas. (Covarrubias, 1873, pág. 201)

Existe una cantidad ingente de tipos de danzas rituales que sería prácticamente imposible de cuantificar en este trabajo, por lo que a continuación presentamos algunas de las más significativas del vasto repertorio que atesoramos y entre las cuales se encuentran las danzas de arcos, de pañuelos, de espadas, guerreras, de sonajas, de velas, de árboles de cintas, de palos o paloteos, de zancos, fúnebres y un largo etc. Sirva como ilustración de una danza ritual, el ejemplo de La Sardana catalana, que se piensa que en sus remotos orígenes estaba dedicada a la adoración al sol, porque en sus movimientos circulares emulaba el recorrido de dicho astro durante todas las horas del día, y que algunos autores creen de origen griego (Martínez Nicolás, 1999).

Especial importancia por su riqueza simbólica poseen las danzas de espadas, que, según algunos autores, se pueden considerar como danzas guerreras (Menendez de la Torre, 2012). Estas danzas, son muy

significativas e impresionantes debido al importante número de danzadores que participan en ellas, y, aunque perdieron su razón de ser, sobreviven como danzas rituales o coreográficas. Pueden realizarse por uno, dos, o varios danzadores, aunque surgieron de forma grupal, llevándose a cabo, antes, durante y después del combate (Quintanilla González, 2016). Su origen es antiquísimo y desde siempre su importancia ha sido muy destacada, por ejemplo, en la antigua Grecia, la danza se consideraba de vital relevancia para la formación militar, tanto es así, que aparece recogida en el libro II de Las Leyes de Platón diferenciadas en dos tipos: guerreras y pacíficas, en lo referente a la primera asegura que se la debe denominar pírrica

puesto que consiste en la representación de los gestos y de las inflexiones del cuerpo, cuando se quieren evitar los golpes que se nos dirigen, sea de cerca o de lejos, ya ladeándose, ya retrocediendo y saltando, ya agachándose, así como también de otros movimientos contrarios, que se usan en el ataque, tales como la postura de un hombre, que despidе una flecha, que lanza una azagaya, o que hace cualquiera otra cosa análoga. (Platón, 360.ac, pág. 193)

Esta educación no estaba reservada solo para los hombres, sino que también las mujeres debían ejercitarse en estas danzas y combates de armas, aprendiendo todo lo relacionado con las batallas, aunque solo fuera para los casos necesarios en los que debían salir de las ciudades para ayudar en la guerra (Platón, 360.ac).

Las danzas rituales guerreras, entre ellas, las danzas de espadas se encuentran documentadas por escrito desde 1349, y así lo podemos comprobar en un documento aparecido en la ciudad de Núremberg, debido a una petición del gremio de carniceros realizado al ayuntamiento de la ciudad. Por otro lado, en el Museo Nacional Germano podemos ver una descripción de estas danzas que incluye el número de participantes en un manuscrito datado en 1474 (De Barbaño Letamendía, 1985). En España, las danzas de espadas constituyen una rica tradición extendida por muchas regiones, cada una con sus particularidades y significados. Entre las más destacadas se encuentra la Ezpata-danza vasca, termino genérico con el que se conocen las danzas de espadas en el ámbito del País Vasco, ya se usen para su interpretación espadas largas o cortas, sables, palos, etc. Este término se extendió por toda la comarca durante

la primera mitad del siglo XX, para designar a la dantzari-dantza que se baila desde antiguo en la zona del Duranguesado, perteneciente a la provincia de Bizkaia (Sánchez Ekiza, 2025). En la actualidad en la mayoría de los casos, están relacionadas con la rendición de honores ya sea a personalidades o a los santos en las fiestas religiosas. Dentro de la Ezpata-dantza podemos distinguir dos grupos: uno primero, donde los dantzaris componen una cadena con sus espadas largas cogidas por la empuñadura y la punta, con la particularidad de que fuera de la cadena de danza, puede haber dantzaris armados con puñales o dagas con las que hacen movimientos y gestos que no siempre corresponden a un ejercicio de lucha o combate. Una curiosidad simbólica es que los intérpretes no empuñan estas dagas directamente con sus manos, si no que utilizan un pañuelo para envolver las empuñaduras, hecho motivado por la presión de la iglesia que intentaba la erradicación de estas danzas. Y un segundo, en el que con sus armas forman dos filas de danzadores para enfrentarse entre sí en una danza que simula un combate. Existen algunas variantes, pero la más común, es cuando el encadenamiento termina con la “degollada” que consiste en una complicada figura que se hace con las espadas alrededor del cuello de uno de los dantzaris que simula su muerte, para acto seguido simular la resurrección subiendo al mismo dantzari en un emparillado trenzado por las espadas. Parece una obviedad que las danzas de espadas son bailes rituales guerreros, aunque quizás en este caso, no sea tan obvio si conocemos el significado euskera de la palabra *ezpata*, que se traduce además de como espada, como tábano o mosca del caballo, y quizás por este motivo no sea casualidad que los dantzaris cojan durante la danza la espada con las dos manos a modo de aguijón. esto podría explicar el motivo por el que lo hacen ya que asir la espada con ambas manos no es algo natural dentro de su manejo, por tanto, estar simbolizando el aguijón del tábano. En cuanto a las dagas o espadas más pequeñas con las que también se realizan estas danzas, igualmente simbolizan y representan el aguijón del tábano, puesto que los movimientos realizados delante de la propia cara de los danzantes representan la metáfora del ataque del insecto (Urbeltz & Ayerve, 2001).

Así pues, en este caso, y aunque puede parecer una contradicción, el que existan danzas realizadas con armas no es óbice para que estas, forzosamente sean una danza ritual tradicional guerrera, y del mismo modo, ocurre lo mismo con otras danzas armadas. Ya Julio Caro Baroja, en “Los pueblos de España II” comentaba este hecho, poniendo el ejemplo de que hay “danzas de aire guerrero que, en casos pueden tener significado agrario, como la de espadas” (Caro Baroja, 1981, pág. 66). Según (Urbeltz & Ayerve, 2001) en el caso de las Ezpata-danzas vascas que simulan una batalla, esta, no se trataría de una lucha convencional debido al sentido alegórico que poseerían, ya que este sería el de un combate contra enfermedades como la peste, aunque si se puede considerar como militar el sentido del orden representado en las filas de los dantzaris y la uniformidad de su indumentaria. Dicho autor asegura que, cuando estas danzas se realizan durante la festividad del Corpus Christi, lugar donde tienen cabida mayoritariamente este tipo de danzas rituales en la actualidad, simbólicamente una vez más están relacionadas con el tábano y no solo en los movimientos de ataque y defensa que se realicen en la danza, sino que como es costumbre, las calles por donde transcurre la procesión son alfombradas con juncos y otras plantas que se cortan de la rivera de los ríos, dejando sin cobijo a estos insectos, hecho que simula una humillación, al igual que los dantzaris se humillan ante la custodia.

1.2. ZARZUELA Y DANZA TRADICIONAL

Zarzuela es la denominación que recibe el teatro musical español y el nombre con el que se conoce popularmente este género entre el público. Esta denominación se le atribuye debido a que sus primeras representaciones tuvieron lugar durante el siglo XVII en el Palacio de la zarzuela de Madrid, donde el rey Felipe IV aficionado a los espectáculos teatrales solía pernoctar durante sus cacerías y gustaba disfrutar de ellos. A su vez, el nombre del palacio proviene por su ubicación en un paraje donde predominaban las zarzas. Por lo que dichas representaciones comenzaron a llamarse “Fiestas de Zarzuela” para finalmente derivar en “Zarzuela”, utilizando así, el topónimo del lugar para denominarlo (Del Moral Ruiz, 2015).

La “Zarzuela primitiva” nace como un espectáculo cortesano enfocado al divertimento de reyes y nobles, configurado como un híbrido entre

música, interpretación y danza y que después de casi dos siglos de evolución, a mediados del XIX, se termina convirtiendo en un espectáculo de masas, “Zarzuela moderna”, alimentado por la música popular española como la de seguidillas, jotas, fandangos o muñeiras (MCED, 2023). Este hecho, ocurrió a partir de la década de 1850 con el auge del nacionalismo en España, y con compositores como Francisco Asenjo Barbieri situado a la cabeza de esa evolución, quien intentó crear un formato operístico claramente nacional combinando la tonadilla española, con las viejas formas dramáticas (Latham, 2008). Quien, junto con otros autores de su generación como Gaztambide o Arrieta, consiguen elevar el género zarzuelístico, y convertirlo en un símbolo de la hispanidad de forma internacional (MCED, 2023). Alcanzando así, el éxito de ennoblecer este género, pero trabajándolo a la forma española. Ejemplo de ello, es la Zarzuela “Jugar con Fuego”, compuesta en 1851 por el propio Barbieri, considerada como el arranque de la denominada “Zarzuela moderna” y el inicio de la época dorada de la misma, acaecido entre 1850 y 1880, en el formato de “Zarzuela Grande”, con tres actos y un preludio, que nos deja como legado títulos tan reconocidos como “Marina” en 1856, “Pan y toros” en 1864, o “El barberillo de Lavapiés” en 1874 (Talavera, 2012). El formato de “Zarzuela Chica”, también conocido como “Género Chico”, caracterizado por su corta duración, formado por un solo acto, y basado en temática popular y de la vida cotidiana, emergió como espectáculo de forma breve, debido al hartazgo que comenzaba a causar entre el respetable las zarzuelas de larga duración, encontrando los espectadores gran deleite en este formato al verse reflejados en el escenario como si se tratase de un espejo. Siendo el creador más destacado de esta etapa, que dio comienzo a partir de 1875, el reconocido compositor Ruperto Chapí, que entre otras celebres piezas nos legó “La bruja” en 1887 o “El rey que rabió” en 1891 (Temes, 2014).

Como ya hemos señalado anteriormente, la zarzuela utiliza el folklore como parte de su estructura, las danzas tradicionales, jotas, fandangos, boleros y seguidillas se convierten en recursos recurrentes y casi obligados, tanto es así, que este arte aparece reflejado hasta en el título de las propias zarzuelas, como ocurre en el caso de la zarzuela titulada “El baile de Luis Alonso”, de Jerónimo Jiménez en 1896. Pero la grandeza

del folklore toma una relevancia especial en el contexto de la creación de nuevas zarzuelas en torno a la década de 1920, con un acento costumbrista muy marcado, donde las danzas populares son fundamentales. Estas nuevas creaciones dejaron para el repertorio títulos legendarios como “El caserío” de Guridi 1926, o “La rosa del azafrán” de Guerrero 1930 (MCED, 2023).

Los compositores de zarzuela incorporan una extensa gama de danzas que va desde la seguidilla hasta el pasodoble, pero posiblemente la danza tradicional más representada sea la jota en todas sus versiones, siendo en “Gigantes y cabezudos” de Fernández Caballero de 1898 donde esta danza tradicional alcanza su máxima expresión (Klotz, 1996). Del mismo modo, también podemos oír y ver bailar jota en “El barberillo de Lavapiés” de Barbieri de 1874, en “La dolores” de Bretón de 1895, o en “La rosa del azafrán” de Guerrero de 1930. Si hablamos de seguidillas, una de las zarzuelas más conocidas donde se interpretan, es en “La verbena de la paloma” de Bretón de 1894, e igualmente representativas son las del “Barberillo de Lavapiés” o “La rosa del azafrán” donde hay muchas de ellas. En el caso del fandango, lo podemos encontrar por ejemplo en la zarzuela titulada “Doña Francisquita” de Amadeo Vives de 1923. Como recoge (Temes, 2014) en su libro “El siglo de la zarzuela: 1850-1950” no se puede obviar la presencia de la danza por su importancia dentro del género, pero lamentablemente, en las producciones de la época las coreografías de los números que permitían cuadros de baile en algunas ocasiones dejaban mucho que desear, puesto que se encargaba su elaboración a los cantantes del coro con la ayuda de algún bailarín. Amén de que, a pesar de su destacada presencia, solo en contadas ocasiones se pensaban números específicos para danza, siendo en la mayoría de los casos su comparecencia algo complementario.

1.3. EL CASERÍO DE GURIDI

Podríamos decir que La relación de Jesús Guridi con el folklore comienza a gestarse con el surgimiento del nacionalismo vasco durante los primeros años del siglo XX. Entrando de lleno en dicho movimiento, con aportaciones como las óperas vascas “Mirentxu” de 1919, y “Amaya” de 1920, donde musicalmente el folklore es el responsable de

proporcionar el carácter nacionalista vascuence, así como también con la armonización de gran cantidad de canciones populares de dicha región. Para Guridi, el folklore es algo principalmente estético y un método para crear y alcanzar la belleza, por lo que no solo se involucraría con el nacionalismo de su tierra natal, el País Vasco, sino que, asimismo, aportó creaciones de corte nacionalista como “Seis canciones castellanas para voz y piano” en 1939 (Nagore, 1998). De entre todas sus composiciones basadas en la tradición podemos destacar “Diez melodías vascas” de 1940, y por supuesto “El caserío” de 1929, que obtuvo gran éxito de público y crítica, eclipsando de algún modo el éxito de posteriores piezas zarzuelistas de su creación como fueron “La meiga” de 1928, inspirada en el folklore gallego, “Mari-Eli” de 1936, ambientada en la zona marítima vasca, o “Acuarelas vascas” de 1948, entre otras (Guridi, 2025).

“El caserío”, fue estrenada en el Teatro de la zarzuela el 11 de noviembre de 1926, y en la actualidad se ha convertido en una de las obras más representativas del repertorio. Con partitura de Jesús Guridi, y libreto de Federico Romero y Guillermo Fernández Shaw, es una zarzuela inspirada en los valores familiares y el folklore vascos. Dividida en tres actos su argumento gira alrededor de “Sasibil”, el caserío familiar. Santi vive con sus dos sobrinos: Ana Mari, hija de su hermano y de la mujer de la que Santi estuvo enamorado, y José Miguel, un joven pelotari que disfruta de su vida sin preocupaciones. Santi desea que sus dos sobrinos se casen para mantener el patrimonio familiar intacto. Aconsejado por el párroco, anuncia su propia boda para alarmar a José Miguel y que este, ante una posible pérdida de la herencia reaccione, pero al enterarse de todo abandona la aldea. Santi, confiando en que José Miguel regresará hace saber que retrasa la boda, y es entonces cuando su sobrino vuelve y declara el amor que siente por Ana Mari, rechazando la herencia. Santi, conmovido por su sinceridad, acepta su decisión y bendice la unión de los jóvenes (Guridi, 2025).

El éxito obtenido lo podemos ver reflejado en la prensa de la época que elogia sobremedida todos los aspectos de la obra, el libreto, la música y la interpretación de los personajes. Destacando la crítica realizada en el Diario El Debate de Madrid, por el gran Joaquín Turina musicólogo y compositor:

En el Caserío vibra el alma vasca, sin petulancia, sin estridencias, con una técnica perfecta, pero tan suavemente empleada, y sin complicaciones inútiles... En el segundo acto lució el cuerpo de baile, haciendo las chicas unos espatadanzaris verdaderamente deliciosos. La escena muy bien cuidada y precioso el decorado de Eloy Garay; la decoración del primer cuadro da el ambiente exacto del País Vasco... (Turina, 1926, pág. 2)

2. OBJETIVOS

El propósito principal de esta investigación es analizar la zarzuela “El caserío” del compositor Jesús Guridi y los libretistas Federico Romero y Guillermo Fernández Shaw, desde una perspectiva que integre la danza tradicional española, el contexto ritual y su representación escénica dentro del Teatro Musical Español. Estudiando la escenificación de las danzas tradicionales tanto rituales como no rituales integradas en dicha zarzuela, observando cómo se integran en la narrativa de la obra, y examinando que función cumplen en el desarrollo de la trama. De este modo, se busca ofrecer una visión integral de una pieza que, aparte de cumplir su función de entretenimiento y deleite, puede actuar como vehículo de transmisión del patrimonio cultural inmaterial de nuestro país, a través del conjunto de artes escénicas que dan vida a una zarzuela.

3. METODOLOGÍA

En este estudio se ha adoptado una metodología cualitativa que aporta a nuestra investigación dos fases complementarias entre sí. En primer lugar, hemos llevado a cabo una revisión bibliográfica y documental, realizado un análisis de las fuentes históricas y estudios previos sobre la danza ritual y tradicional, así como de la historia y evolución de la zarzuela, para de esta forma, contextualizar el tema a tratar. Posteriormente hemos analizado dicha zarzuela, examinando libretos y partituras para identificar las representaciones de las danzas tradicionales rituales y no rituales que puedan estar integradas de una forma u otra dentro de la pieza, prestando especial atención en como encajan dentro de la trama. Asimismo, gracias a los archivos de RTVE disponibles en la Biblioteca Nacional de España, se ha consultado y visualizado la versión cinematográfica de la obra del año 1972, dirigida por Juan de

Orduña con la dirección musical de Federico Moreno Torroba, estando las coreografías y sus intérpretes a cargo de la agrupación Goizaldi y del Ballet de Alberto Portillo.

4. RESULTADOS

Tras la visualización y estudio de la adaptación cinematográfica de la zarzuela “El Caserío”, dirigida por Juan de Orduña, se procede a presentar los resultados obtenidos en el análisis de la pieza, realizados a través de la observación detallada de las secuencias, principalmente de las que incluyen danza tradicional. Los resultados obtenidos ofrecen una mejor comprensión de cómo se integra esta manifestación en la puesta en escena de esta destacada obra.

Al comparar esta versión con el libreto original de la zarzuela, se identificaron algunas modificaciones. Una de las principales diferencias radica en el tratamiento del preludio del segundo acto. Según el libreto, dicho preludio se sitúa al principio del segundo acto y no especifica que deba ser interpretado por bailarines, sin embargo, en la versión cinematográfica, se divide en dos secciones: la primera el zortziko, se presenta al inicio del primer acto, mientras que la segunda parte, el fandango, se incorpora al principio del segundo acto. Esta modificación aprovecha la doble musicalidad de la pieza integrando danza en ambos actos enriqueciendo de este modo la puesta en escena. El zortziko es interpretado por dos grupos diferenciados, uno de hombres y otro de mujeres, las cuales, con arcos de flores, lo que denota un elemento simbólico y ritual de dicha danza, en conexión con la naturaleza que es común en las danzas rituales vascas, en contraste, el fandango, se presenta como una danza tradicional sin connotaciones rituales enmarcado en una jornada festiva.

El segundo acto está ambientado en la celebración de las fiestas de San Juan, a diferencia de lo que recoge el libreto original, que sitúa la festividad a la Virgen del Carmen. Tras la procesión del santo y en el atrio de la iglesia, frente a la imagen, un grupo de 10 dantzaris interpreta una ezpata-dantza. Esta danza, ejecutada con puñales cuya empuñadura es sujeta por pañuelos, y que en momentos de la interpretación los dantzaris imitan el ataque y defensa entre ellos como si de una lucha se

tratase, posee una fuerte carga simbólica, vinculada a la tradición guerrera y ritual del País Vasco, reflejando en este caso, un acto de devoción y respeto, o incluso una ofrenda al santo.

Originalmente el final del segundo acto debe terminar con una escena de danza, en la cual, el pueblo tiene que danzar en círculos y cogidos de las manos. Este dato, es importante porque esta disposición circular es característica de muchas danzas rituales, tal y como se ha mencionado a lo largo de esta investigación, pero desafortunadamente en la filmación estudiada ese aspecto no se respeta, y se cambia por un baile de forma libre, seguramente, por una decisión práctica o de estética para la puesta en escena. Por lo que pierde la carga significativa de la danza original.

Observamos además de todos estos elementos rituales mencionados, la incorporación de elementos distintivos de la cultura vasca que enriquecen la obra como los pelotaris, y otros que en algunos casos van ligados indisolublemente al ritual como es el notable protagonismo del txistu (instrumento de viento propio del País Vasco) y el tamboril con los que se interpreta la música con la que se realizan las danzas, ya sean rituales o no.

5. DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos contribuyen a la comprensión de como la danza tradicional y ritual, juntamente con el género lírico español, funcionan de manera exitosa en su unión. Además, sirven para dar a conocer y valorar, mediante su puesta en escena ante el público, aspectos culturales que, debido a su riesgo de desaparición, afortunadamente han sido protegidos por las autoridades. El campo de estudio abordado por nuestro trabajo abre una nueva línea de investigación ya que, aunque la zarzuela y la danza han sido objeto de estudios previos, no hemos encontrado hasta el momento ninguna investigación que aborde específicamente la conjunción de ambos. Por tanto, esperamos que este estudio sirva como punto de partida para futuras investigaciones que enriquezcan el conocimiento en este campo y a su vez abra nuevas perspectivas en lo concerniente a las expresiones culturales tradicionales y su valor en la conservación del patrimonio cultural inmaterial.

6. CONCLUSIONES

A continuación, se sintetizan los hallazgos más relevantes de la investigación con intención de proporcionar una visión clara y concisa a partir de los resultados obtenidos.

La adaptación cinematográfica del libreto presenta una versión enriquecida de la original, debido a la introducción de elementos dancísticos que ayudan al entendimiento de la trama, y que, a su vez, acentúan aún más el carácter regionalista vasco con el que inicialmente fue concebida la pieza, aunque dividiendo el preludio musical del segundo acto en dos partes.

En total, se han identificado dos danzas rituales, una danza tradicional y un baile. 1º. La danza de arcos (de flores) donde las mujeres evocan rituales ancestrales relacionados con los ciclos naturales y el renacer de la naturaleza, que sugiere que ellas son las portadoras de esta conexión, al igual que en el mundo natural, donde son las encargadas del acto de dar vida. 2º. Danza de espadas (Ezpata-dantza) en este caso, no es una danza guerrera, aunque existen movimientos en los cuales se imita la lucha, estos son escasos, y predominan aquellos que no están relacionados con la simulación de un combate. Por otro lado, no se observa una ritualidad vinculada al aguijón del tábano, puesto que en todo momento los participantes empuñan los puñales con una sola mano y no realizan gestos cerca de la cara, tal como se ha comentado a lo largo del artículo, que sucede cuando esta danza posee dicha ritualidad y simbología, como sugiere el autor Urbeltz. El sentido ritual de esta danza, ofrecida al santo, radica en la fe y devoción, que, a su vez, se inserta dentro de otro ritual como es una procesión. 3º. El fandango, está integrado como una danza tradicional de las que se interpretan en los actos festivos careciendo de connotaciones rituales, aun siendo interpretada por dantzaris. 4º. Baile libre sobre música de fandango. Este baile que debiera haber sido danza, es un baile de fiesta que interpreta el pueblo con su indumentaria de paisano y que al igual que el fandango anterior no tiene simbología ni ritualidad.

La integración de las danzas y el baile no funcionan como un mero decorado costumbrista, si no que tienen lenguaje dramático propio, ofreciendo una representación más completa y contextualizada que

redunda en la calidad y comprensión de la obra, actuando todo el conjunto como vehículo de transmisión del patrimonio cultural inmaterial español, preservando y difundiendo las tradiciones que forman parte esencial de nuestra identidad colectiva.

7. REFERENCIAS

- Barrios Manzano, M. P. (2009). *Danza y Ritual en Extremadura*. Cáceres: CIOFF España.
- BOE, B. O. (12 de diciembre de 2018). Resolución de 13 de noviembre de 2018, de la Dirección General de Bellas Artes, por la que se incoa expediente de declaración de la Danza Española como manifestación representativa del Patrimonio Cultural Inmaterial. Madrid, España. Obtenido de <https://www.boe.es/boe/dias/2018/12/12/pdfs/BOE-A-2018-16999.pdf>
- BOE, B. O. (31 de enero de 2024). Real Decreto 134/2024, de 30 de enero, por el que se declara la Zarzuela como Manifestación Representativa del Patrimonio Cultural Inmaterial. Madrid, España. Obtenido de <https://www.boe.es/boe/dias/2024/01/31/pdfs/BOE-A-2024-1861.pdf>
- Caro Baroja, J. (1981). *Los pueblos de España*. Istmo. Obtenido de <https://archive.org/details/lospueblosdespa0000juli/mode/lup>
- Covarrubias, S. d. (1873). *Tesoro de la lengua castellana, o española*. Madrid.
- De Barbaño Letamendía, K. M. (1985). Ensayos sobre danza. *Kobie. Bellas Artes* (3), 57-196. Obtenido de bit.ly/434rUlo
- Del Moral Ruiz, C. (2015). Diccionario Español de Terminos Literarios Internacionales. Madrid: CSIC, Consejo Superior de Investigaciones Científicas. Obtenido de <http://www.proyectos.cchs.csic.es/detli/sites/default/files/Zarzuela.pdf>
- Díaz González, J. (2022). *Tradición y Danza en España. Castilla y León*. Obtenido de Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes: <https://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcl157165>
- Domingo Mena, S. (2017). Danzas rituales en la provincia de Burgos. *Biblioteca Estudio e Investigación*, 199-236.
- Estrabón. (1992). *Geografía. Libros III y IV*. (M. J. Traducciones Meana, & F. Piñero, Edits.) Madrid, España: Editorial Gredos S.A. Obtenido de <https://archive.org/details/estrabon.-geografia-2-libros-iii-iv-g-1992/page/n3/mode/lup>
- Guridi. (2025). *Jesús Guridi*. (P. o. Guridi, Editor) Obtenido de jesusguridi.com/el-caserio-_itziar-larrinaga-cuadra/

- Klotz, V. (1996). Poder y papel del baile en la opereta y la zarzuela. *Cuadernos de Música Iberoamericana*, 2 y 3, 189-203. Obtenido de <https://core.ac.uk/download/pdf/160451586.pdf>
- Latham, A. (2008). Diccionario enciclopédico de la música. Mexico: Fondo de Cultura Económica. Obtenido de <https://bit.ly/4j73dcI>
- Linares, J. (1996). La Danza Tradicional. Sus formas y características. Diversidad y colorido. Indumentaria. Similitud y diferencias de unas regiones con otras. Su didáctica como disciplina. *I Congreso Nacional de Danza*, (págs. 63-78). Córdoba.
- Martínez Nicolás, S. (1999). Algunas consideraciones sobre bailes, danzas y cantos rituales. *Yakka - Museo Arqueológico de Yecla*(Nº 9), 135-138. Obtenido de <https://museoarqueologicodeyecla.org/publicaciones/publicaciones-onlineyakka-no-9/algunas-consideraciones-sobre-bailes-danzas-y-cantos-rituales/>
- MCED, M. d. (2023). La Zarzuela como género popular. Informe para su declaración como Manifestación Representativa del Patrimonio Cultural Inmaterial. Madrid. Obtenido de <https://www.portalinmaterial.cultura.gob.es/dam/jcr:2c76fb0b-8291-4745-9c8a-07561ee9e746/informe-zarzuela-def.pdf>
- Menéndez de la Torre, H. (2012). El bicentenario de Jovellanos y las danzas de palos en Asturias. *Revista de Folklore*, 4-13.
- Nagore, M. (1998). La utilización del folklore en la obra de Jesús Guridi. Diez melodías vascas. *Musiker. Cuadernos de Música*, 10, 73-86.
- Platón. (360.ac). *Las Leyes*. Obtenido de <https://infolibros.org/libro/las-leyes-platon/>
- Quintanilla González, E. R. (2016). La danza con armas desde el neolítico a la edad antigua. En *Cronicas de Cordoba y sus primeros pueblos XXIII* (págs. 365-424). Córdoba: Diputación de Córdoba, departamento de ediciones y publicaciones.
- Real Cédula, d. s. (21 de julio de 1780). *Real Cédula de su Majestad y Señores del Consejo por la qual se manda que en ninguna iglesia de estos reynos sea Cathedral, Parroquial, o Regular haya en adelante Danzas ni Gigantones*. San Ildefonso (Segovia), España: Imprenta mayor de Sevilla. Obtenido de <https://archive.org/details/HCa017038/mode/lup>
- Sánchez Ekiza, K. (2025). *Ezpata-dantza*. Recuperado el 13 de mayo de 2025, de Enciclopedia Auñamendi (En línea): <https://aunamendi.eusko-ikaskuntza.eus/es/ezpata-dantza/ar-152129/>
- Talavera, J. C. (2012). Sobre la Historia del Teatro Musical Español: La Zarzuela y sus alrededores, 6 de junio de 2011. Madrid: UMER. Universidad de mayores experiencia recíproca. Obtenido de <https://umer.es/wp-content/uploads/2015/05/n75.pdf>

- Temes, J. L. (2014). *El siglo de la Zarzuela. 1850-1950*. Madrid: Ediciones Siruela.
- Turina, J. (12 de noviembre de 1926). "El Caserío" de Guridi, Romero y Fernández Shaw, triunfó anoche rotundamente en la Zarzuela. *Diario El Debate*(5406), pág. 2.
- UNESCO, O. d. (17 de OCTUBRE de 2023). Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial. París, Francia. doi:MISC/2003/CLT/CH/14
- Urbeltz, J. A., & Ayerve, E. (2001). *Danza vasca aproximación a los simbolos*. Lasarta-Oria.

SECCIÓN II.

PRÁCTICAS ESCÉNICAS,
INTERMEDIALIDADES Y TECNOLOGÍAS

INTERFACES ESCÉNICAS INTELIGENTES: HACIA UNA DRAMATURGIA COMPUTACIONAL

IOSHINOBU NAVARRO SANLER

Instituto Universitario de Danza Alicia Alonso

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años, hemos podido ver cómo el diálogo entre las artes escénicas y la inteligencia artificial (IA) ha dejado de ser una mera especulación futurista para convertirse en un terreno fértil de experimentación real. No se trata solo de sumar tecnología al espectáculo como quien adorna un decorado. Lo que estamos viendo es un giro profundo: la posibilidad de que la máquina no solo asista, sino que intervenga, dialogue, incluso cree junto al artista.

Esta inquietud ha ido creciendo en los entornos de experimentación artística, con el propio desarrollo de las aplicaciones que se le da a las IA y a la programación y entrenamiento del llamado Machine Learning. En este contexto se plantean ciertas interrogantes como lo que significaría dejar que un sistema algorítmico forme parte de un proceso creativo. ¿Puede realmente un algoritmo ser considerado un agente escénico? ¿Qué ocurre cuando sus decisiones no solo ordenan datos, sino que, de alguna forma, indican sentido, emoción, presencia?

Esta investigación nace de esas preguntas. En este análisis tratamos un proyecto de investigación-creación en el que hemos trabajado con modelos de machine learning y técnicas de visión artificial para desarrollar un proceso creativo que hemos llamado una "escena aumentada". Un entorno escénico vivo, dinámico, en el que la IA no es solo una herramienta técnica, sino un interlocutor con agencia parcial. Un sistema que observa, interpreta y actúa sobre la escena.

Durante el proceso, diseñamos una performance interactiva en la que los datos —provenientes del público, de los intérpretes, del entorno— eran analizados como parte del entrenamiento del modelo, para generar respuestas que influían en decisiones como la música, la luz, las proyecciones o incluso el ritmo narrativo. Lo que intentamos no era demostrar un dominio tecnológico, sino abrir un espacio de creación en el que el arte pudiera dejarse afectar por lo no humano, por lo imprevisible, por ese otro lenguaje relacional y predictivo de la inteligencia artificial.

La experiencia no fue sencilla. Tampoco lineal. Hubo momentos de asombro, otros de incertidumbre, algunos de frustración. Pero, sobre todo, hubo investigación y aprendizaje. Este trabajo busca compartir parte de ese recorrido: los hallazgos, los límites, y también las tensiones éticas y poéticas que emergen cuando decidimos crear con y junto a lo artificial.

1.1. ESTADO DEL ARTE

La relación entre tecnología e interpretación escénica no es nueva, pero la irrupción de la inteligencia artificial ha introducido un cambio de paradigma que apenas comienza a comprenderse en toda su magnitud. Desde las primeras exploraciones de la cibernética en el arte hasta los experimentos actuales con algoritmos generativos, el uso de sistemas inteligentes ha abierto nuevas formas de imaginar la escena. Como señala Dixon (2007), el “performance digital” ha evolucionado desde simples proyecciones audiovisuales hasta experiencias inmersivas que dependen de sensores, redes y automatismos programados.

En los últimos años, el desarrollo de la IA emocional, el aprendizaje automático (machine learning) y las redes neuronales profundas (deep learning) ha permitido un salto cualitativo. Ya no se trata únicamente de tecnologías que reaccionan, sino de sistemas que aprenden, predicen e incluso improvisan dentro de marcos definidos. McStay (2018) ha analizado cómo estos sistemas modifican la manera en que percibimos la emocionalidad en contextos culturales, mientras que Tardieu (2021) ha propuesto el concepto de “dramaturgia responsiva”, en la que los parámetros escénicos se adaptan en función de variables humanas captadas en tiempo real.

Los laboratorios de investigación escénica más avanzados —como el MIT Media Lab, el Studio for Creative Inquiry (Carnegie Mellon), o el Chronus Art Center en Shanghái— están desarrollando experiencias híbridas donde la IA actúa como agente colaborativo. Estas propuestas no solo desafían las categorías tradicionales de la interpretación, sino que redefinen el concepto de espectador. En lugar de ser un observador pasivo, el público deviene coautor del evento, una idea también explorada por Claire Bishop (2012) en sus análisis sobre arte participativo.

En paralelo, la noción de “humanidades digitales” ha impulsado investigaciones que abordan la creación artística desde el cruce entre arte, ciencia de datos y teoría crítica. Manovich (2020) propone el concepto de “cultural analytics” como herramienta para analizar y crear con grandes volúmenes de datos culturales, lo cual encuentra eco en las artes escénicas contemporáneas que incorporan datos biométricos, patrones de comportamiento y variables contextuales.

Asimismo, el trabajo de Matthew Fuller y el colectivo Software Studies ofrece un marco para entender los algoritmos no como herramientas neutras, sino como estructuras de sentido que afectan las condiciones de posibilidad del arte. Desde esta perspectiva, la IA no es simplemente una técnica, sino una epistemología en disputa: una forma de pensar, de estructurar el conocimiento y de habitar el mundo escénico.

Finalmente, propuestas artísticas como las de Memo Akten, Chris Salter o el grupo Blast Theory han demostrado que es posible concebir performances donde la IA no solo organiza lo escénico, sino que también lo interroga. En esas experiencias, el arte no ilustra la tecnología: la cuestiona, la reprograma, la descentraliza.

Este estado del arte nos permite ubicar nuestro proyecto dentro de una constelación de prácticas emergentes que apuestan por un teatro híbrido, crítico y tecnológicamente expandido. Un teatro que no solo incorpora IA, sino que se redefine a través de ella.

2. OBJETIVOS

El propósito central de esta investigación ha sido explorar la integración de herramientas de inteligencia artificial en procesos de creación

escénica contemporánea. De forma más específica, se plantearon los siguientes objetivos:

- Investigar cómo los modelos de IA generativa pueden influir en las decisiones dramáticas y escénicas.
- Desarrollar un sistema escénico adaptativo que responda, en tiempo real, a estímulos externos, particularmente a las emociones del público.
- Evaluar el impacto de la IA en la recepción del espectáculo desde una perspectiva empírica y crítica.
- Reflexionar sobre las implicaciones éticas y estéticas de incorporar sistemas autónomos o semiautónomos en el espacio escénico.

2.1. MARCO CONCEPTUAL.

Para comprender en profundidad el alcance de este proyecto, es necesario detenerse en tres conceptos clave que estructuran tanto su fundamentación teórica como su dimensión práctica: escena aumentada, dramaturgia algorítmica y co-creación humano-máquina.

El concepto de escena aumentada se inspira en la noción de realidad aumentada (AR), pero va más allá del simple uso de capas visuales superpuestas a la percepción del entorno. En el contexto escénico, hablamos de una escena aumentada cuando el entorno performativo está mediado por sistemas tecnológicos que amplifican, modifican o reconfiguran sus dinámicas internas a partir de la interacción con el entorno y los cuerpos presentes. Esta ampliación no es solo técnica, sino semántica y afectiva: permite generar atmósferas, reacciones o gestos que no habrían surgido en una escena “cerrada”. En palabras de Chris Salter (2010), se trata de “modular la presencia” de los cuerpos y los espacios mediante interfaces tecnológicamente sensibles.

Por su parte, la dramaturgia algorítmica remite a la construcción de estructuras narrativas o escénicas que dependen en parte de procesos computacionales. No se trata únicamente de que un algoritmo escriba un texto o proponga una acción, sino de que la lógica de desarrollo dramático esté condicionada por la operación de una serie de reglas computables, susceptibles de ser modificadas por inputs externos. Esto

significa que el desarrollo de la acción puede depender de datos en tiempo real (emociones del público, posición de los intérpretes, variaciones acústicas) y no estar completamente predeterminado por una escritura previa. En este sentido, la dramaturgia deja de ser un guion cerrado para volverse una arquitectura de posibilidades, como señala Alexander R. Galloway (2006) en su estudio sobre protocolos y acción performativa en sistemas digitales.

Finalmente, el concepto de co-creación humano-máquina implica repensar la noción de autoría y agencia en la práctica escénica. Frente al modelo tradicional donde el artista concibe y ejecuta una idea que es luego comunicada al público, aquí el proceso se distribuye entre actores humanos y no humanos. Los algoritmos no son solo herramientas: son interlocutores con cierto grado de autonomía, capaces de modificar el rumbo del espectáculo. Esta visión se alinea con lo que Lucy Suchman (2007) denomina "acción situada", entendiendo que tanto humanos como máquinas actúan en contextos de incertidumbre, donde la improvisación es una forma legítima de conocimiento.

En este marco, la performance se convierte en un laboratorio de relaciones entre sujetos, datos y dispositivos, donde lo inesperado no es un error sino una vía de creación. Esta forma de trabajo exige una reformulación de la coreografía, de la escenografía, e incluso del rol del espectador, que deja de ser consumidor pasivo para convertirse en modulador activo del devenir escénico.

3. METODOLOGÍA

La metodología empleada en este proyecto se articula desde un enfoque mixto, combinando estrategias cualitativas y computacionales en el marco de una investigación basada en la práctica (practice-based research). Esta aproximación parte del principio de que la creación artística no solo es un objeto de análisis, sino también una forma legítima de generación de conocimiento.

El diseño experimental consistió en el desarrollo de una performance interactiva de carácter site-specific, en la que los componentes escénicos principales (iluminación, música, movimientos escénicos y visuales

proyectados) fueron mediados en tiempo real por un sistema de inteligencia artificial. Dicho sistema fue construido a partir de dos componentes fundamentales: una base de datos audiovisual y emocional, y un conjunto de algoritmos diseñados para procesar la información del entorno durante la ejecución del espectáculo.

3.2. RECOPIACIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS

Para la fase preparatoria, se recopilieron registros de video de diversas obras escénicas de archivo, junto con encuestas cualitativas de recepción de público realizadas en representaciones anteriores. Estos materiales fueron empleados para entrenar un modelo supervisado de aprendizaje automático, orientado a identificar patrones de comportamiento escénico y correlaciones con reacciones emocionales específicas.

3.3. ENTRENAMIENTO DEL SISTEMA

El modelo se entrenó utilizando técnicas de procesamiento de imágenes (convolutional neural networks - CNN) para reconocer gestualidad y posturas en los intérpretes, así como herramientas de visión artificial para identificar señales emocionales en el rostro del público (a través de microexpresiones basadas en el sistema FACS de Ekman y Friesen, 1978). El sistema fue validado mediante pruebas piloto y se calibró para reconocer seis emociones básicas (alegría, sorpresa, tristeza, miedo, ira y neutralidad).

3.4. DISEÑO ESCÉNICO ADAPTATIVO

Se diseñó un entorno escénico que incluía sensores de movimiento, cámaras infrarrojas, micrófonos ambientales y un sistema DMX para controlar la iluminación y el sonido. La información captada en tiempo real era procesada por el sistema de IA, que decidía variaciones en la intensidad lumínica, elección de música ambiental, y posibles instrucciones proyectadas a los intérpretes a través de pantallas ocultas.

3.5. EJECUCIÓN PERFORMATIVA Y OBSERVACIÓN

Durante la performance, el sistema operó en tiempo real sin intervención humana directa. Los investigadores registraron el comportamiento de la

audiencia, la dinámica escénica generada por el sistema y los momentos de disrupción o colaboración significativa entre humanos y algoritmos. Al finalizar, se aplicaron encuestas post-espectáculo al público para evaluar el nivel de atención, inmersión y percepción de sentido.

3.6. ANÁLISIS POSTERIOR

Los datos obtenidos fueron analizados mediante triangulación: se cruzaron las respuestas del público con los registros del sistema y las observaciones cualitativas de los investigadores. Este análisis permitió identificar patrones de co-agencia, momentos de desconexión y las formas en que el sistema influía o se dejaba afectar por el entorno humano.

Esta metodología permitió no solo experimentar con nuevas formas escénicas, sino también generar datos relevantes para futuras investigaciones en el campo de las artes digitales, la ciencia de datos aplicada y la epistemología de la creación artística en entornos híbridos.- Investigar cómo los modelos de IA generativa pueden influir en las decisiones dramáticas y escénicas.

- Desarrollar un sistema escénico adaptativo que responda, en tiempo real, a estímulos externos, particularmente a las emociones del público.
- Evaluar el impacto de la IA en la recepción del espectáculo desde una perspectiva empírica y crítica.
- Reflexionar sobre las implicaciones éticas y estéticas de incorporar sistemas autónomos o semiautónomos en el espacio escénico.

4. RESULTADOS

Los resultados obtenidos a partir de este experimento escénico revelan una serie de hallazgos que, si bien son parciales y situados —como toda práctica que se construye desde lo artístico—, ofrecen indicios valiosos sobre las capacidades emergentes de la inteligencia artificial (IA) cuando se la integra en la creación escénica contemporánea. No se trata

únicamente de observar qué tan “eficiente” puede ser un algoritmo en un entorno performativo, sino de explorar cómo su presencia transforma, interpela y a veces incluso desestabiliza las relaciones tradicionales entre dramaturgia, cuerpo, técnica y público.

Lo escénico, por definición, opera en condiciones de inmediatez, afecto y presencia. En este sentido, introducir IA en este territorio no puede concebirse solo como un experimento técnico, sino como una investigación situada en los umbrales de lo humano y lo maquínico (Suchman, 2007). Tal como señalan Salter (2010) y Dixon (2007), cuando la tecnología no es un mero accesorio sino un agente activo, el proceso escénico se vuelve un campo expandido, donde lo sensible se reconfigura a través de lo computacional. De allí que los hallazgos de este proyecto —por ejemplo, la mayor atención del público, la alteración de las decisiones dramáticas o la emergencia de momentos de co-agencia con los intérpretes— no sean conclusiones cerradas, sino puntos de partida para seguir pensando el teatro como un espacio de interrogación tecno-estética.

Por eso hablamos de resultados “situados”: porque dependen no solo de los modelos de machine learning empleados o de los sensores instalados, sino también del contexto, del tipo de público, del equipo artístico, e incluso del azar. Esta mirada situada y crítica es coherente con los enfoques actuales en performance studies, donde la producción de conocimiento no se separa del cuerpo, del espacio y del tiempo en que emerge (Taylor, 2003). En otras palabras, lo que aquí se propone no es una fórmula replicable, sino una experiencia que arroja luces (y también sombras) sobre cómo la IA puede actuar como coproductora de lo escénico.

En este marco, los resultados que presentamos no solo miden impactos, sino que abren preguntas. ¿Qué formas de control ceden los intérpretes ante la autonomía del algoritmo? ¿Cómo se modifica la temporalidad de la escena cuando esta responde en tiempo real a emociones detectadas? ¿Qué significa “crear” cuando parte de las decisiones provienen de sistemas entrenados con datos previos? Estas preguntas no siempre tienen respuesta inmediata, pero son esenciales para una comprensión profunda del fenómeno.

4.1. IMPACTO EN LA EXPERIENCIA DEL PÚBLICO

Uno de los indicadores más reveladores de este estudio fue el aumento significativo en los niveles de atención y engagement del público, medidos tanto a través de herramientas tecnológicas como de valoraciones cualitativas. En particular, la utilización de sensores ópticos y sistemas de seguimiento ocular (eye-tracking) permitió observar un incremento del 22,4 % en el tiempo medio de fijación atencional durante los segmentos escénicos modulados por el sistema de IA. Este dato no es menor: en el entorno de las artes escénicas, donde la atención del público puede fluctuar por múltiples factores, alcanzar este nivel de respuesta sostenida sugiere una mayor implicación cognitiva y afectiva con el acontecimiento performativo.

Estos resultados encuentran respaldo en investigaciones recientes que han demostrado cómo los entornos artísticos responsivos —aquellos que reaccionan al comportamiento de los espectadores— fomentan un vínculo más activo y sostenido con la audiencia (McStay, 2018; Bianconi, 2020). En estos contextos, la atención no se limita a una mirada pasiva, sino que se transforma en una forma de participación perceptiva que modula, de algún modo, el devenir de la obra.

A esta dimensión cuantificable se suma una capa cualitativa igualmente reveladora. Las encuestas post-espectáculo, completadas de manera anónima por el público asistente, ofrecieron una panorámica rica en matices sobre la experiencia vivida. Muchos de los participantes señalaron haber sentido una “inmersión inusual”, una conexión emocional más profunda con el entorno escénico. Algunos comentarios espontáneos recogidos incluían frases como “tenía la impresión de que la escena me escuchaba” o “lo que ocurría en escena parecía tener relación con lo que sentíamos”. Este tipo de respuestas no puede ser reducido a una métrica objetiva, pero da cuenta de un fenómeno fundamental: el surgimiento de una percepción de co-agencia emocional entre espectador y escena.

Este fenómeno de co-agencia, que podríamos entender como una forma de implicación mutua entre la experiencia interna del espectador y las transformaciones externas del entorno escénico, apunta hacia una reconfiguración del papel del público en el teatro contemporáneo.

Ya no se trataría únicamente de observar o interpretar lo que sucede en escena, sino de sentirse afectado e incluso parcialmente responsable de su desarrollo. Esta idea se alinea con la noción de “dramaturgia responsiva” formulada por Tardieu (2021), quien propone una escena que no se impone al espectador, sino que lo incorpora como variable sensible del dispositivo creativo.

En términos epistemológicos, este tipo de experiencia escénica reabre debates en torno al conocimiento corporal, la cognición situada y la sensibilidad compartida (Lepecki, 2006; Thompson, 2007). Si el teatro es, como sugiere Erika Fischer-Lichte (2008), un espacio de transformación mutua entre actores y espectadores, entonces la incorporación de IA en ese circuito no puede sino intensificar esa relación, dotándola de nuevas capas de resonancia e imprevisibilidad. Lejos de automatizar la experiencia artística, estos sistemas parecen abrir un campo fértil para redescubrir la potencia afectiva del presente compartido.

4.2. ADAPTABILIDAD ESCÉNICA EN TIEMPO REAL

Desde el punto de vista técnico, el sistema de IA utilizado en este experimento demostró una capacidad destacable para modificar parámetros escénicos en tiempo real —como la iluminación, la ambientación sonora o la proyección visual—, basándose en la detección y análisis de estímulos emocionales del público. Este componente adaptativo fue posible gracias a un sistema integrado de visión artificial y sensores biométricos que alimentaban constantemente una red neuronal previamente entrenada para interpretar microexpresiones faciales.

Durante ocho de las diez funciones realizadas, el sistema detectó con claridad momentos de predominancia emocional vinculados a la tristeza o el miedo (identificados principalmente a través del modelo FACS). Ante tales estímulos, se activaron variaciones musicales específicas, diseñadas para intensificar el tono dramático del ambiente. Estas modificaciones fueron ejecutadas mediante un protocolo de control DMX automatizado, que sincronizaba la respuesta del sistema con las condiciones de luz y sonido. La efectividad de esta integración fue validada tanto por observación directa como por las métricas obtenidas en el seguimiento de la atención del público, ya mencionadas en el apartado anterior.

Lo más relevante de este hallazgo es que tal nivel de modulación no habría sido alcanzable mediante sistemas tradicionales preprogramados. La flexibilidad de la IA permitió una dramaturgia “viva”, que respondía a condiciones afectivas y contextuales, en lugar de seguir una progresión rígida y predeterminada. En este sentido, la escena se comportó como un organismo sensible, capaz de reajustarse ante las fluctuaciones de la experiencia colectiva.

No obstante, esta adaptabilidad presentó también limitaciones. En un 17 % de las funciones, los ajustes introducidos por el sistema fueron percibidos como abruptos o incoherentes con el desarrollo narrativo. En particular, hubo ocasiones en las que una transición sonora, aunque emocionalmente congruente con el estado afectivo general, resultó disonante respecto a la acción escénica concreta que estaba ocurriendo en ese momento. Este tipo de desajustes provocó cierta confusión en los intérpretes y distracción en algunos espectadores, según se desprende de los registros etnográficos y comentarios escritos en las encuestas de salida.

Estos errores revelan una de las tensiones más significativas del proyecto: la necesidad de equilibrar la capacidad reactiva de la IA con una forma de coherencia estética. Como advierte Chris Salter (2010), la programación de sistemas escénicos inteligentes debe contemplar no solo la respuesta técnica ante ciertos estímulos, sino también los criterios compositivos, rítmicos y semánticos que conforman la experiencia performativa. Es decir, no basta con que la máquina responda: debe aprender a responder con sensibilidad.

En esta línea, proponemos avanzar hacia modelos de IA híbridos que combinen procesamiento emocional con matrices narrativas previamente definidas. Esto permitiría que la variación escénica no sea aleatoria ni excesivamente dependiente del input inmediato, sino contextualizada dentro de una lógica dramática más amplia. De este modo, se podría mantener la plasticidad del entorno escénico sin comprometer su legibilidad estética ni su coherencia interna.

Estos hallazgos, si bien incipientes, constituyen una base valiosa para futuras investigaciones en torno a la aplicación sensible de la IA en contextos performativos. La escena aumentada, como campo

experimental, nos permite poner en diálogo la precisión de los datos con la indeterminación del arte vivo, y en esa tensión —a veces incómoda, otras profundamente reveladora— se inscriben las posibilidades más fértiles de este tipo de exploraciones.

4.3. AGENCIA, CONTROL Y CREACIÓN COMPARTIDA

Uno de los aspectos más inquietantes y, al mismo tiempo, profundamente reveladores de este proyecto fue aquello que sucedió con la agencia creativa. A lo largo del proceso, fuimos testigos de cómo la inteligencia artificial dejaba de ser una simple herramienta para convertirse en una especie de presencia. Una presencia con iniciativa, con capacidad de proponer, incluso de sorprender.

En distintas funciones, la IA no se limitó a ejecutar comandos, sino que introdujo elementos escénicos que no estaban previstos. Algunos intérpretes lo relataron con cierta mezcla de asombro y desconcierto: “la máquina me propuso algo y tuve que improvisar”, “sentí que la escena tenía voluntad propia”. Este tipo de declaraciones, aunque puedan sonar poéticas, describen una experiencia real de descentramiento del control. Una experiencia que transforma la práctica escénica.

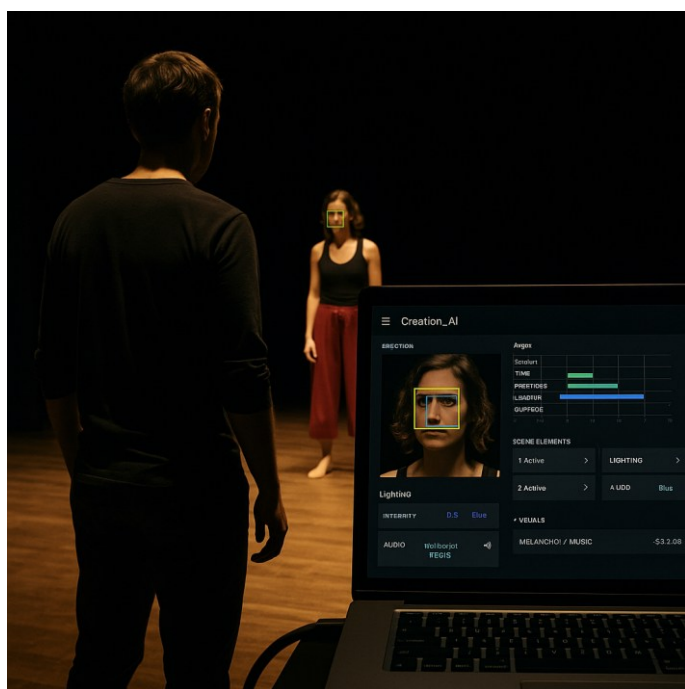
Desde el marco de los sistemas sociotécnicos, lo que aquí observamos se puede leer como una negociación constante entre agentes humanos y no humanos (Suchman, 2007). Ya no se trata de una escena dictada por el creador, sino de una dramaturgia tejida entre cuerpos, algoritmos, sensores y datos. Una dramaturgia emergente, distribuida, en la que cada parte contribuye a un resultado común, pero incierto.

Este descentramiento, por supuesto, no está exento de tensiones. Por un lado, desafía la noción clásica de autoría, esa que otorga al artista el dominio total de la obra. Por otro, abre la posibilidad de imaginar nuevas formas de creación compartida. Aquí, el artista ya no es quien lo diseña todo desde el principio, sino quien orquesta un ecosistema de relaciones, quien deja espacio para lo inesperado.

La convivencia con un sistema autónomo exige una disposición distinta: aceptar el error, ceder el control, ensayar desde la incertidumbre. Pero también permite pensar desde otro lugar. Como si la escena dejara

de ser un resultado y se convirtiera en una pregunta. ¿Qué pasa si dejamos hablar a la máquina? ¿Qué aparece cuando el creador escucha en vez de imponer?

FIGURA 1. *Captura de pantalla del sistema escénico interactivo en tiempo real*
La imagen muestra una escena durante la ejecución del proyecto, en la que el sistema de inteligencia artificial interviene directamente en la dramaturgia visual a partir del análisis emocional del público. Puede observarse cómo la interfaz computacional, conectada a sensores biométricos y visión artificial, genera una variación automatizada en la proyección escénica. Este tipo de interacción visual y algorítmica ejemplifica el descentramiento de la agencia creativa, situando a la IA no solo como una herramienta, sino como un interlocutor activo en la construcción de la experiencia performativa



Desde lo práctico, esto implicó rediseñar el proceso creativo. Se trabajó con protocolos flexibles, con improvisaciones parametrizadas, con intérpretes atentos no solo a sus compañeros humanos, sino también a las señales que emitía el sistema. No fue sencillo, pero los resultados fueron reveladores: aparecieron matices, gestos, silencios que no habríamos podido prever.

Al final, lo que quedó fue una escena que no se podía explicar del todo, pero que se sentía viva. Y quizá, en ese desborde, radica el verdadero valor de incorporar IA en las artes escénicas: no en sustituir lo humano, sino en expandir sus márgenes. En recordarnos que crear, a veces, es también dejarse afectar.

4.4. ADAPTABILIDAD ESCÉNICA EN TIEMPO REAL

Una de las cuestiones más sorprendentes —y sin duda más estimulantes— que dejó al descubierto este experimento escénico fue la manera en que la inteligencia artificial fue capaz de responder en tiempo real a lo que ocurría en la sala. No hablo solo de una respuesta técnica, sino de una sensibilidad escénica que, aunque construida algorítmicamente, logró tocar aspectos perceptivos y afectivos del entorno teatral.

Desde una perspectiva operativa, el sistema desarrollado mostró una habilidad notable para modificar parámetros escénicos —la luz, el sonido, las proyecciones— atendiendo a las señales emocionales del público. Esto fue posible gracias a la integración de visión artificial y sensores biométricos, conectados a una red neuronal entrenada con datos específicos de microexpresiones faciales. En términos más concretos, el sistema leía el rostro de los espectadores y tomaba decisiones a partir de ahí.

Durante ocho de las diez funciones realizadas, el algoritmo identificó momentos con predominancia de emociones como tristeza o miedo. En respuesta, se activaron variaciones musicales diseñadas para intensificar el tono emocional de esas escenas. El sistema utilizaba para ello un protocolo DMX de control automatizado que sincronizaba luz y sonido. ¿El resultado? Una escena que se transformaba con el público, y no simplemente delante de él.

Este tipo de respuesta escénica, moldeada por la experiencia colectiva y no por una secuencia fija, no habría sido posible con una programación tradicional. La IA trajo consigo una flexibilidad impensada: una escena viva, porosa, capaz de reconfigurarse. La metáfora de un “organismo sensible” que mencionamos en otros apartados cobra aquí todo su sentido.

Ahora bien, sería ingenuo pensar que esta capacidad adaptativa fue siempre acertada. No lo fue. En el 17 % de las funciones, los cambios

introducidos fueron percibidos como desconectados o incluso desatinados. A veces, la música cambiaba de forma abrupta, sin que el momento escénico lo justificara del todo. Otras veces, las luces se intensificaban sin acompañar orgánicamente la acción dramática. Esto generó desconcierto en algunos intérpretes y rompió la inmersión de ciertos espectadores, tal como reflejan los comentarios recogidos en los cuestionarios finales.

Estos desajustes nos obligan a pensar con más profundidad sobre los límites de la autonomía algorítmica. Porque no basta con que un sistema responda, como advierte Chris Salter (2010); lo importante es que esa respuesta tenga sentido dentro del universo poético de la obra. Es decir, que no sea solo técnicamente correcta, sino estéticamente pertinente. Esto nos plantea una pregunta crucial: ¿cómo se enseña sensibilidad a un sistema? ¿Es posible codificar una forma de “escucha” escénica?

Nuestra propuesta es avanzar hacia modelos híbridos de IA que puedan combinar análisis emocional con estructuras narrativas más amplias. Así, los cambios escénicos no dependerían únicamente del input inmediato, sino de una lógica más profunda que conecte emociones, ritmo, sentido y dramaturgia. Solo así podríamos proteger la coherencia de la obra sin sacrificar la riqueza de la adaptabilidad.

En suma, estos hallazgos, aunque aún preliminares, abren un campo fascinante de trabajo. La escena aumentada no es solo una tecnología: es un espacio de encuentro entre la lógica de los datos y la imprevisibilidad del arte vivo. Y en esa fricción, a veces incómoda, otras veces reveladora, es donde tal vez se esté gestando una nueva forma de creación.

5. DISCUSIÓN

Al observar el conjunto de resultados y experiencias vividas a lo largo del proyecto, se hace evidente que estamos ante un terreno de exploración en pleno movimiento. La escena aumentada que hemos diseñado —donde inteligencia artificial, percepción humana y decisión creativa conviven— no propone respuestas definitivas, pero sí genera nuevas preguntas. Y eso, en sí mismo, ya constituye un valor.

Lo que más resalta es que, frente a los miedos habituales vinculados al uso de tecnologías inteligentes en el arte (la automatización, la pérdida de humanidad, la estandarización estética), este proyecto muestra que otra relación es posible. Una relación en la que la IA no anula lo humano, sino que lo expande. En lugar de homogeneizar la creación, la descentraliza. Y al hacerlo, nos obliga a repensar los lugares de autoridad, de escucha, de intervención.

Hay algo profundamente revelador en ver a un intérprete reaccionar no ante una pauta fija, sino ante una propuesta lanzada por una máquina. Esa tensión —entre lo previsto y lo inesperado, entre lo programado y lo improvisado— genera un espacio nuevo. Un espacio de riesgo, sí, pero también de descubrimiento. Porque si la escena se vuelve impredecible, también puede volverse más viva, más permeable a lo que ocurre en el presente.

Claro que esto plantea desafíos. No es sencillo integrar estos sistemas sin caer en el espectáculo vacío o en la fascinación superficial por lo tecnológico. La clave, creemos, está en cómo se diseñan y sitúan estos dispositivos: ¿sirven a la poética del proyecto? ¿favorecen el diálogo o lo interrumpen? ¿amplían la sensibilidad o la reducen a patrones cuantificables?

Este proyecto nos ha enseñado que las respuestas no son universales, ni inmediatas. Cada contexto escénico requiere sus propios acuerdos, sus propios marcos éticos y estéticos. Lo importante es que podamos pensarlos con cuidado, desde la práctica y con conciencia crítica. Solo así la inteligencia artificial podrá convertirse, de verdad, en una herramienta poética y no solo en un recurso espectacular.

En ese sentido, lo más valioso no han sido los logros técnicos, sino los desplazamientos subjetivos. Ver a los intérpretes entregarse a la lógica del algoritmo, sin perder su autonomía expresiva. Ver al público reconocerse como parte activa de la experiencia, no solo como receptor. Y sobre todo, ver cómo la escena misma se abría a nuevas formas de existencia, de escucha, de reciprocidad.

La escena aumentada, tal como la concebimos, no es un punto de llegada, sino una invitación. Una invitación a explorar, a equivocarse, a experimentar formas de creación más abiertas, más distribuidas, más vulnerables también. Porque ahí, en esa vulnerabilidad compartida

entre humanos y máquinas, tal vez se esté gestando una nueva poética de lo escénico. Quizá uno de los aspectos más inquietantes y, al mismo tiempo, profundamente reveladores de este proyecto fue aquello que sucedió con la agencia creativa. O, mejor dicho, con su redistribución. A lo largo del proceso, fuimos testigos de cómo la inteligencia artificial dejaba de ser una simple herramienta para convertirse en una especie de presencia. Una presencia con iniciativa, con capacidad de proponer, incluso de sorprender.

En distintas funciones, la IA no se limitó a ejecutar comandos, sino que introdujo elementos escénicos que no estaban previstos. Algunos intérpretes lo relataron con cierta mezcla de asombro y desconcierto: “la máquina me propuso algo y tuve que improvisar”, “sentí que la escena tenía voluntad propia”. Este tipo de declaraciones, aunque puedan sonar poéticas, describen una experiencia real de descentramiento del control. Una experiencia que transforma la práctica escénica.

Desde el marco de los sistemas sociotécnicos, lo que aquí observamos se puede leer como una negociación constante entre agentes humanos y no humanos (Suchman, 2007). Ya no se trata de una escena dictada por el creador, sino de una dramaturgia tejida entre cuerpos, algoritmos, sensores y datos. Una dramaturgia emergente, distribuida, en la que cada parte contribuye a un resultado común, pero incierto.

Este descentramiento, por supuesto, no está exento de tensiones. Por un lado, desafía la noción clásica de autoría, esa que otorga al artista el dominio total de la obra. Por otro, abre la posibilidad de imaginar nuevas formas de creación compartida. Aquí, el artista ya no es quien lo diseña todo desde el principio, sino quien orquesta un ecosistema de relaciones, quien deja espacio para lo inesperado.

No siempre es fácil. La convivencia con un sistema autónomo exige una disposición distinta: aceptar el error, ceder el control, ensayar desde la incertidumbre. Pero también permite pensar desde otro lugar. Como si la escena dejara de ser un resultado y se convirtiera en una pregunta. ¿Qué pasa si dejamos hablar a la máquina? ¿Qué aparece cuando el creador escucha en vez de imponer?

Desde lo práctico, esto implicó rediseñar los ensayos. Se trabajó con protocolos flexibles, con improvisaciones parametrizadas, con intérpretes atentos no solo a sus compañeros humanos, sino también a las señales que emitía el sistema. No fue sencillo, pero los resultados fueron reveladores: aparecieron matices, gestos, silencios que no habríamos podido prever.

Al final, lo que quedó fue una escena que desbordaba. Una escena que no se podía explicar del todo, pero que se sentía viva. Y quizá, en ese desborde, radica el verdadero valor de incorporar IA en las artes escénicas: no en sustituir lo humano, sino en expandir sus márgenes. En recordarnos que crear, a veces, es también dejarse afectar.

6. CONCLUSIONES

La experiencia desarrollada en este proyecto ha permitido explorar con profundidad y con una mirada crítica el cruce entre inteligencia artificial, ciencia de datos y creación escénica. Más allá de la novedad tecnológica o de las posibilidades de automatización, lo que se ha puesto en juego ha sido una nueva manera de pensar la escena: no como un territorio cerrado, sino como un espacio de negociación continua entre sujetos, dispositivos y afectos.

Entre los principales aprendizajes, destaca la potencialidad de la IA para generar dramaturgias responsivas, adaptativas, capaces de nutrirse del entorno en tiempo real y transformar la experiencia del espectador en algo profundamente relacional. La posibilidad de que la escena se configure a partir de los estados emocionales del público, y que esta configuración sea leída, interpretada y modulada por sistemas algorítmicos, nos sitúa en un paradigma donde la creación se vuelve porosa y distribuida.

A su vez, este proceso ha evidenciado que la IA puede convertirse en algo más que una herramienta de apoyo. Puede asumir una agencia propia, intervenir en la composición escénica de formas no previstas, incluso desafiar al intérprete a improvisar, a dialogar con lo inesperado. Este desplazamiento del control, aunque desconcertante, abre posibilidades creativas inéditas. La escena se transforma en un sistema vivo, donde lo humano y lo no humano co-crean desde una lógica de interdependencia.

Sin embargo, este camino no está exento de dilemas. El uso de tecnologías sensibles a la emoción plantea desafíos éticos, especialmente en lo que respecta al consentimiento, la privacidad y el tratamiento de los datos biométricos. Además, se requiere un trabajo continuo para que las respuestas algorítmicas no sean meramente efectistas, sino que se integren de manera coherente y poética al lenguaje escénico. En este sentido, el papel del artista como mediador crítico entre tecnología y experiencia estética se vuelve más relevante que nunca.

Desde una mirada pedagógica y cultural, la integración de estos sistemas en la práctica escénica invita también a revisar nuestras concepciones sobre la autoría, la técnica y la sensibilidad. Nos confronta con una pregunta que atraviesa todo el proyecto: ¿cómo seguir creando desde lo humano, en un mundo crecientemente tecnificado, sin ceder a la automatización ni a la fascinación por la máquina? La respuesta, probablemente, no está en elegir entre uno u otro, sino en aprender a convivir, a dialogar, a cohabitar con lo artificial desde una postura ética, creativa y situada.

Este trabajo no concluye con certezas, sino con una apertura: la de pensar la escena contemporánea como un espacio en expansión, en el que las herramientas digitales pueden convertirse en aliadas de nuevas formas de imaginación, de escucha y de conexión. El desafío está en cómo las incorporamos. Cómo hacemos que lo tecnológico no nos silencie, sino que nos potencie. Cómo usamos los datos no para reemplazar la intuición, sino para amplificar la sensibilidad. En definitiva, cómo seguimos haciendo de la escena un lugar para lo imprevisible, lo vivo y lo profundamente humano.

7. REFERENCIAS

- Bianconi, L. (2020). *Performing emotions: Digital interfaces and affective computing in interactive theatre*. Routledge.
- Bishop, C. (2012). *Artificial hells: Participatory art and the politics of spectatorship*. Verso.
- Dixon, S. (2007). *Digital performance: A history of new media in theater, dance, performance art, and installation*. MIT Press.
- Ekman, P., & Friesen, W. V. (1978). *Facial Action Coding System (FACS): A technique for the measurement of facial action*. Consulting Psychologists Press.
- Fischer-Lichte, E. (2008). *The transformative power of performance: A new aesthetics*. Routledge.
- Galloway, A. R. (2006). *Protocol: How control exists after decentralization*. MIT Press.
- Lepecki, A. (2006). *Exhausting dance: Performance and the politics of movement*. Routledge.
- Manovich, L. (2020). *Cultural analytics*. The MIT Press.
- McStay, A. (2018). *Emotional AI: The rise of empathic media*. SAGE.
- Salter, C. (2010). *Entangled: Technology and the transformation of performance*. MIT Press.
- Suchman, L. (2007). *Human-machine reconfigurations: Plans and situated actions* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- Tardieu, S. (2021). *L'esthétique de la participation: Théâtre immersif et dispositifs intersubjectifs*. L'Entretemps.
- Taylor, D. (2003). *The archive and the repertoire: Performing cultural memory in the Americas*. Duke University Press.
- Thompson, E. (2007). *Mind in life: Biology, phenomenology, and the sciences of mind*. Harvard University Press.

EXPERIENCIAS MULTIMODALES PARA EL APRENDIZAJE COLABORATIVO: NUEVAS PRÁCTICAS EN LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA TECNOLÓGICA

ALEJANDRO SORIA-VÍLCHEZ

Universidad de Sevilla

Universidad CEU Fernando III

INÉS DÍAZ-GARCÍA

Universidad de Alicante

1. INTRODUCCIÓN

La llegada de las nuevas tecnologías ha cambiado tanto el contexto pedagógico como el performativo de las artes escénicas, generando nuevos espacios para el aprendizaje, la interpretación, la creación y la percepción tanto sonora como visual. Asimismo, hay herramientas colaborativas que facilitan el diseño de experiencias audiovisuales inmersivas, las cuales enriquecen varios tipos de espectáculos y amplían de manera significativa los horizontes creativos.

En este contexto se presentan dos herramientas de acceso libre. Primero, Soundcool⁴⁵, un sistema de creación audiovisual colaborativa en red que permite la integración de dispositivos móviles, así como de otros tipos de interfaces, para diseñar experiencias multimedia en tiempo real, facilitando así la interacción tanto del público como de los propios artistas. La segunda herramienta analizada es Soundplant⁴⁶, un programa que transforma el teclado del ordenador en un disparador de sonidos de baja latencia, convirtiendo el dispositivo en un instrumento musical, con diversas posibilidades sonoras en tiempo real.

⁴⁵ SoundCool: <https://soundcool.org>

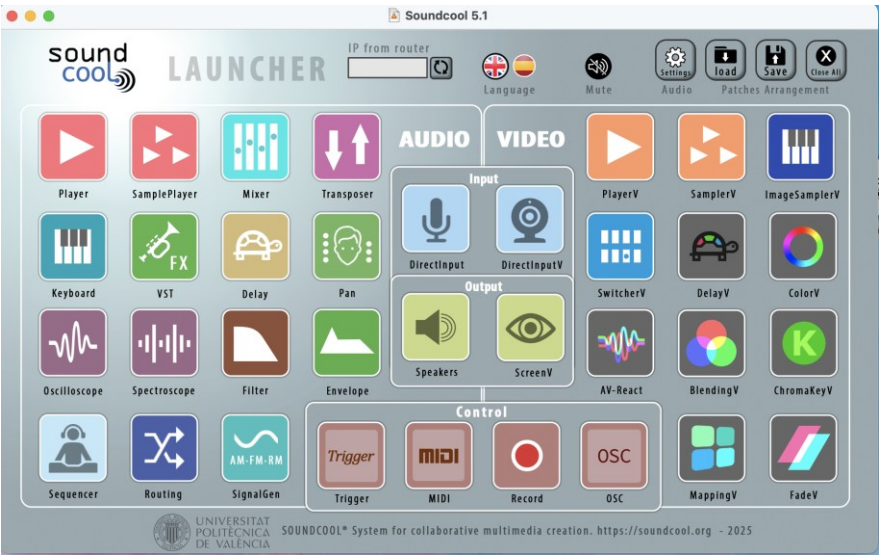
⁴⁶ Soundplant: <https://soundplant.org>

1.1. SOUNDCOOL: UNA HERRAMIENTA PARA LA CREACIÓN DE PROYECTOS AUDIOVISUALES COLABORATIVOS

Soundcool es una herramienta que facilita la creación de experiencias multimedia a través de la integración colaborativa y a distancia de dispositivos móviles, como tabletas, teléfonos u otros artefactos interactivos (Dannenberg et al., 2021; Sastre et al., 2020). Este ecosistema fue desarrollado por el grupo de investigación PerformingARTech, la Universitat Politècnica de València y la Carnegie Mellon University (Scarani et al., 2019; Sastre & Dannenberg, 2020).

Las principales ventajas de este programa se deben a que es un software gratuito accesible para Windows (64 bits) y Mac, y no requiere un equipo costoso para su funcionamiento, lo que lo hace más accesible. Además, su facilidad de uso otorga a esta herramienta (figura 1) un gran potencial en entornos educativos, ya que favorece el aprendizaje colaborativo, participativo y experimental (Robles Mateo et al., 2018).

FIGURA 1. Interfaz de la aplicación de ordenador de Soundcool con los módulos de audio, a la izquierda y los de video, a la derecha



Fuente: Captura de pantalla

1.1.1 Aplicaciones de Soundcool en el campo de la Educación Artística

Uno de los proyectos más importantes que ha llevado a cabo el equipo de Soundcool fue la creación de la ópera “La Mare dels Peixos” –“La Madre de los Peces”–, un espectáculo multimedia que integra orquesta, cantantes y la participación de los estudiantes al añadir efectos audiovisuales mediante el programa. Esto se logró gracias al uso de varios sensores que hacían posible activar el sonido a través del movimiento. Además, el resultado final permitió la fusión de tecnología, escenografía, medios audiovisuales en tiempo real y trabajo colaborativo en un proyecto artístico de gran envergadura (Dannenberg et al., 2023; Sastre & Dannenberg, 2020).

Por otro lado, “La Máquina Interestelar” es un proyecto que acerca la música contemporánea a un público joven a través de experiencias interactivas, utilizando un lenguaje multimodal que incluye fuentes sonoras, la palabra, la ilustración y la videocreación. Este enfoque, complementado con la improvisación y la creación artística mediante Soundcool, busca fomentar la participación activa del público, la motivación, el trabajo en equipo, además de promover una actitud positiva hacia escenarios híbridos de participación colectiva en cuanto a la experimentación sonora y creativa (Murillo et al., 2019).

Hay otras líneas de trabajo educativo que se pueden implementar en el aula, como la que se realizó en la etapa de primaria, donde se utilizó la herramienta Soundcool en los procesos de composición e interpretación a través de la creación consciente y la comprensión musical (Carras-cosa, 2017). Por otra parte, hay otras propuestas que se centran en la creación de efectos sonoros para ambientar una película de cine mudo y que fue llevada a cabo con alumnos de primaria (Monfort, 2018). También resulta interesante el diseño de paisajes sonoros, como es la propuesta de la mascletá (Briceño et al., 2019), una experiencia en la que los efectos sonoros se sincronizaban con un soporte visual en forma de partitura (musicograma). Otros proyectos unen fragmentos de texto narrado con elementos sonoros y visuales, tal como ocurre en la representación de un extracto de la novela “El Principio” (Sáez, 2020) o en el cómic de “Las Aventuras de Tintín”, actividad sugerida por Dannenberg (2020).

En el ámbito de la educación superior, Blanco y Gómez (2023) elaboraron una propuesta en la que intervinieron 250 estudiantes de los grados en Educación, con el objetivo de que los alumnos pudieran desarrollar habilidades tecnológicas, además de fomentar la creación de experiencias audiovisuales mediante el uso del programa. De manera similar, los autores Mondéjar y Soria sugieren experiencias artísticas que abarcan la pintura, la historia y el sonido, tal como ocurre con el proyecto “Sevilla Sonora” –figura 2–, un proyecto de aula que fomenta la incorporación de la herramienta Soundcool para recrear el paisaje –y paisanaje– de la Sevilla del siglo XVII, tomando como punto de partida la obra pictórica Anónima “Vista de Sevilla” (1660) (Mondéjar y Soria-Vílchez, 2024; Soria-Vílchez y Mondéjar, 2023).

FIGURA 2. *Ejemplo de elementos pictóricos musicalizados para recrear la Sevilla del siglo XVII*



Fuente: Recreación de elementos pictóricos pariendo de la obra Anónima “Vista de Sevilla” (1660). Fundación FOCUS-Loyola

1.2 SOUNDPLANT. TU TECLADO DE ORDENADOR EN UN SAMPLER DE AUDIO EN TIEMPO REAL

La segunda interfaz examinada –Soundplant– presenta funcionalidades que son ligeramente distintas a las que ofrece Soundcool, pero que también son de gran interés para el diseño de proyectos artísticos audiovisuales.

Marcel Blum –creador y desarrollador de Soundplant– explica la finalidad y funcionamiento del programa de la siguiente manera:

Soundplant es un software de audio para presentaciones en vivo que convierte tu teclado de computadora (sí, tu teclado QWERTY) en un instrumento musical versátil, de baja latencia, multicanal y capaz de disparar muestras de sonido. Permite asignar archivos de sonido de cualquier formato y duración a las teclas del teclado (o a un dispositivo MIDI), ofreciéndote horas de reproducción instantánea de audio al alcance de tus dedos, sin necesidad de hardware adicional. (Blum, 2025, párr. 1)

Por lo tanto, estamos ante una herramienta que permite activar sonidos desde el teclado del ordenador con una latencia mínima. Esto significa que el tiempo transcurrido entre la pulsación de una tecla y la reproducción del sonido es prácticamente instantáneo, lo que posibilita la creación de diseños sonoros en tiempo real sin necesidad de recurrir a software adicional, facilitando así su uso.

FIGURA 3. Interfaz del programa Soundplant



Fuente: Captura de pantalla

Según Blum (2025) se pueden diseñar propuestas artísticas interesantes con esta herramienta, entre las que sugiere el autor:

- Instalaciones artísticas con sonidos en tiempo real
- Disparar elementos sonoros y musicales para un espectáculo
- Diseñar nuevos sonidos
- Creación de ritmos y loops
- Mezcla de pistas en tiempo real
- Pad de percusión

1.2.1 Aplicaciones de *Soundplant* en el campo de la Educación Artística

La documentación sobre el uso de Soundplant en entornos educativos es limitada; sin embargo, hay algunas experiencias artísticas que podrían resultar interesantes explorar como base. Silver y Bryan (2012) realizaron una interpretación musical en la que fusionaron instrumentos reales con música electroacústica. Esto fue posible gracias al software Soundplant y a la placa de robótica Makey Makey. Este aparato estaba enlazado a unos plátanos que funcionaban como pulsadores, lo que activaba los sonidos y creaba así el instrumento, denominado por los autores como Bananamophone⁴⁷.

Otros estudios enfocados en el disfrute de la música de manera inclusiva utilizando la placa de robótica combinada con Soundplant, son los realizados por Do santos (2020). El autor sugiere varias acciones pedagógico-musicales relacionadas con estudiantes con discapacidad visual, y también se realiza un análisis sobre la efectividad de la interfaz sonora para este tipo de alumnado. De manera similar, el estudio de Ward et al. (2019) explora diferentes tipos de controladores alternativos –que utilizan el tacto o no requieren contacto físico– y que son compatibles con una amplia gama de softwares musicales, incluyendo Soundplant –en conjunto con la placa Makey Makey–, para crear experiencias musicales táctiles.

⁴⁷ <https://shorturl.at/x1XLE>

Otras experiencias didácticas son las propuestas por Holland & Chapman (2019), donde uno de los talleres diseñados se centró en la composición musical; para ello, utilizaron Soundplant manipulando libremente los sonidos para crear piezas de sesenta segundos. Así, los autores fomentaban la autonomía, el juego y la experimentación sonora para cultivar habilidades compositivas (Holland, 2022).

2. OBJETIVOS

El objetivo principal de este estudio es examinar de qué manera estas herramientas pueden potenciar los procesos performativos y pedagógicos desde una perspectiva artística, en diversos contextos y entornos educativos. Así se definen cuatro objetivos:

1. Analizar las posibilidades de Soundcool y Soundplant como herramientas para la creación de espectáculos performativos y didácticos.
2. Explorar las posibilidades de hibridación entre el sonido, la imagen, el movimiento y la tecnología.
3. Reflexionar y evaluar el impacto de estas tecnologías en el desarrollo de competencias artísticas y digitales.
4. Diseñar dos propuestas didácticas centradas en la creación de experiencias artísticas-musicales con Soundcool y Soundplant.

3. METODOLOGÍA

A continuación, se desarrollan dos propuestas didácticas pensadas para que puedan ser implementadas en diferentes contextos educativos. La primera propuesta trata de musicalizar el cortometraje de animación de Disney-Pixar “Piper” (2016) con la interfaz de Soundcool. La segunda propuesta consiste en musicalizar la obra pictórica “La Noche Estrellada” (1889) de Vincent Van Gogh con la herramienta Soundplant.

3.1. MUSICALIZANDO EL CORTOMETRAJE “PIPER” CON SOUNDCOOL

Esta propuesta se desarrollará en 3 fases:

- Fase 1. Análisis sonoro y musical del cortometraje
- Fase 2. Diseño del arreglo de módulos de Soundcool
- Fase. 3 Conexiones de los dispositivos e interpretación

Fase 1. Análisis sonoro y musical del cortometraje

En primer lugar, nos interesa realizar un análisis de los aspectos musicales y sonoros que puedan ser representados. No se trata de intentar sonorizar todos y cada uno de los eventos sonoros que aparecen, pero sí escoger aquellos elementos que sean más representativos y musicalmente atractivos, interesantes y evocadores (figura 4). Para abordar esta parte podemos crear una tabla a modo de escaleta (tabla 1)

FIGURA 4. *Fotograma del cortometraje “Piper” donde aparece las olas del mar rompiendo en una playa de arena*



Fuente: captura de pantalla

De este modo elaborar la escaleta podría resultar un ejercicio interesante de discriminación auditiva; además, también sería motivador explorar aspectos vinculados con las emociones que evoca la música en cada una de las escenas.

TABLA 1. *Ejemplo de tabla de escaleta de sonidos*

Escena/imagen	Minutaje	Efectos/música	Observaciones
Olas en la arena	00:05 – 00:10	Sonidos del mar Música tranquila	Escena de amanecer en la playa

Fuente: diseño y elaboración por los autores

Una vez elaborada la lista de efectos musicales y sonoros, se debería, o bien, grabar los efectos con una grabadora si se desean obtener resultados más experimentales, o bien, descargarlos de algunos de los bancos de sonidos disponibles. A continuación, se mencionan algunos ejemplos de bancos de sonidos:

- Freesound (efectos sonoros)⁴⁸
- BBC Sound Effects (efectos sonoros)⁴⁹
- Elongsound (efectos sonoros)⁵⁰
- Youtube Audio Library (música y efectos)
- Jamendo Music (música)⁵¹

Fase 2. Diseño del arreglo de módulos de *Soundcool*

Una vez que se han elegido los efectos sonoros y la música, en la siguiente fase se confecciona el diseño de módulos –arreglos– que van a ser controlados a través de los dispositivos móviles. El arreglo para este proyecto –figura 5– está pensado para ser controlado por seis dispositivos: tres módulos *SamplePlayer*, *Mixer*, *Delay*, *PlayerV* y *Speakers* –módulo no controlable–. Los módulos elegidos tienen las siguientes funciones:

- *SamplePlayer*: permite cargar múltiples pistas de audio. Para facilitar y organizar el tipo de sonidos que acciona cada usuario, se estableció un módulo para la música ambiental y dos para los efectos sonoros. *SamplePlayer* te permite reproducir –y detener– las pistas de audio, controlar la velocidad de

⁴⁸ <https://freesound.org>

⁴⁹ <https://sound-effects.bbcrewind.co.uk>

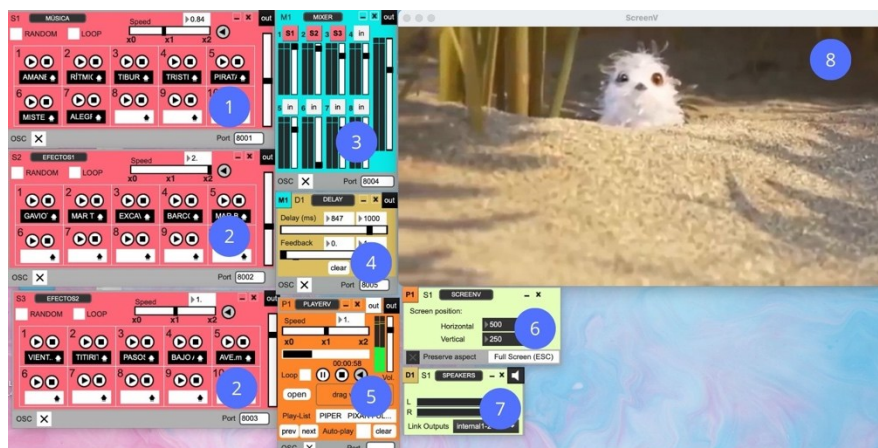
⁵⁰ <https://www.elongsound.com>

⁵¹ <https://www.jamendo.com>

reproducción, reproducir de forma aleatoria todos los sonidos cargados o crear *loops*.

- *Mixer*: tiene la función, como su nombre indica, de mezclar los distintos canales de audio. El usuario que controle este módulo podrá subir o bajar el volumen de cada uno de los canales de forma independiente.
- *Delay*: permite añadir delay a los sonidos, creando así diversos efectos sonoros.
- *PlayerV*: este módulo permite cargar archivos de vídeo que son reproducidos a través del *ScreenV*. Es posible controlar la velocidad del vídeo o reproducirlo en sentido normal o invertido.
- *Speakers*: este módulo es el encargado de reproducir el sonido a través de los altavoces del ordenador o cualquier otro dispositivo de sonido conectado.

FIGURA 5. módulo *SamplePlayer* para música (1), módulo *SamplePlayer* para los efectos sonoros (2), módulo *Mixer* (3), módulo *Delay*(4), módulo *PlayerV* (5,6), módulo *Speakers* (7), proyección de vídeo (8)



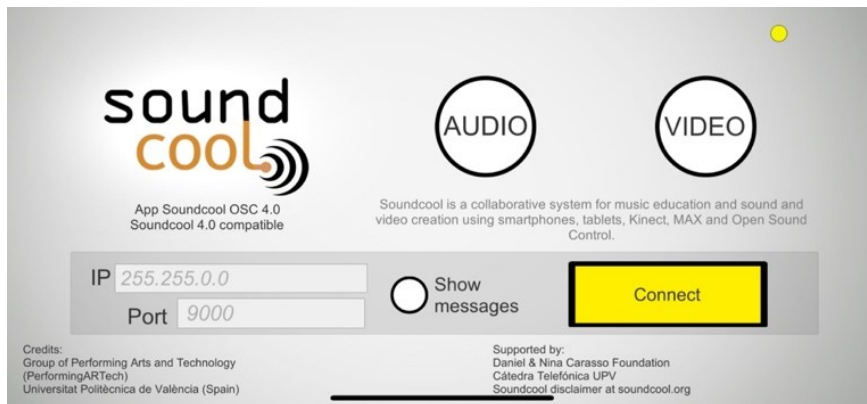
Fuente: Captura de pantalla de arreglo de Soundcool

Fase 3. Conexiones de los dispositivos e interpretación

Esta etapa es la más sensible de todas, ya que es el momento en que se debe verificar que todos los dispositivos estén conectados a un router doméstico –sin acceso a internet– utilizando los puertos designados. Cada módulo controlable cuenta con un indicador de puerto –Port– en la parte inferior –figura 5–. Este número debe ser introducido en la aplicación Soundcool para dispositivos móviles, y además permite controlar los parámetros del módulo asignado, seleccionando previamente si es un módulo de audio o de vídeo –figura 6–. Si surgen problemas para enfrentar esta última etapa, lo más aconsejable es consultar la guía⁵² que han creado los desarrolladores de Soundcool.

Cuando todas las conexiones entre los dispositivos y el router se han configurado correctamente, se puede avanzar con la sonorización musical del cortometraje.

FIGURA 6. Captura de pantalla de la interfaz de Soundcool para dispositivos móviles donde se debe introducir la IP del router y el puerto del módulo elegido



Fuente: Captura de pantalla de Soundcool para dispositivos móviles

3.2 MUSICALIZANDO “LA NOCHE ESTRELLADA” DE VINCENT VAN GOGH CON SOUNDPLANT

Esta propuesta se desarrollará en 4 fases:

⁵² <https://soundcool.org/aprende-a-usar-soundcool/>

- Fase 1. Análisis sonoro y musical de la obra pictórica
- Fase 2. Mapeo sonoro con *Soundplant* e interactividad
- Fase. 3. Diseño de musicograma
- Fase 4. Interpretación musical

Fase 1. Análisis sonoro y musical de la obra pictórica

El método en esta etapa se puede presentar de manera parecida a la sugerida en el proyecto anterior. Se busca crear una lista de evocaciones sonoras –o musicales– que sean estimulantes para los sentidos y que, de alguna manera, refleje el paisaje sonoro de la pintura. Igualmente, resulta fascinante jugar tanto con lo visible como con lo invisible, ya que es un ejercicio que fomenta la creatividad y la imaginación del estudiante. Además, puede resultar interesante realizar una breve contextualización del cuadro –anécdotas, historia, técnicas pictóricas postimpresionistas, colores, formas o personajes, entre otros aspectos–.

FIGURA 7. Obra pictórica “La Noche Estrellada” de Vincent van Gogh. 1889



Fuente: Vincent van Gogh, Public domain, via Wikimedia Commons

Para trabajar la lista de sonidos se puede crear una tabla –tabla 2–. Dependiendo del número de miembros del grupo se pueden escoger más o menos sonidos. La idea final no es reproducir los sonidos uno tras otros, sino más bien jugar con las texturas musicales a modo de paisajes sonoros –sonidos superpuestos, silencios, estructura, repetición, contraste–.

TABLA 2. *Ejemplo de escaleta de sonidos*

Evocación sonora	Efectos/música	Observaciones
Animales nocturnos	Búhos, grillos	
Sonidos de personas durmiendo	Ronquidos, bostezos	
Música evocadora nocturna	Sonidos de campanas agudas evocando las estrellas	

Fuente: diseño y elaboración por los autores

Fase 2. Mapeo sonoro con *Soundplant* e interactividad

En esta etapa, se realiza una búsqueda de los medios sonoros –consultar recursos sonoros de Soundplant⁵³ elegidos por los alumnos, empleando el mismo método que en el proyecto anterior –Soundcool–. Una vez estructurados, se asignan al teclado del computador mediante Soundplant. Una característica interesante es que se puede designar el color de cada tecla, lo que permite clasificar los sonidos según si son efectos sonoros, música o cualquier otro tipo de organización establecida por el alumnado o el docente.

Es importante señalar que al presionar la tecla para activar el sonido, esta puede tener varios modos de acción, y dependiendo del tipo de proyecto, puede ser interesante optar por un modo u otro. Un aspecto relevante es que cada tecla puede ser ajustada de forma individual. A continuación se presenta un breve resumen de los métodos de funcionamiento del teclado (figura 8):

⁵³ <https://soundplant.org/download.htm>

FIGURA 8. Modos de acción de Soundplant configurables al accionar cada tecla



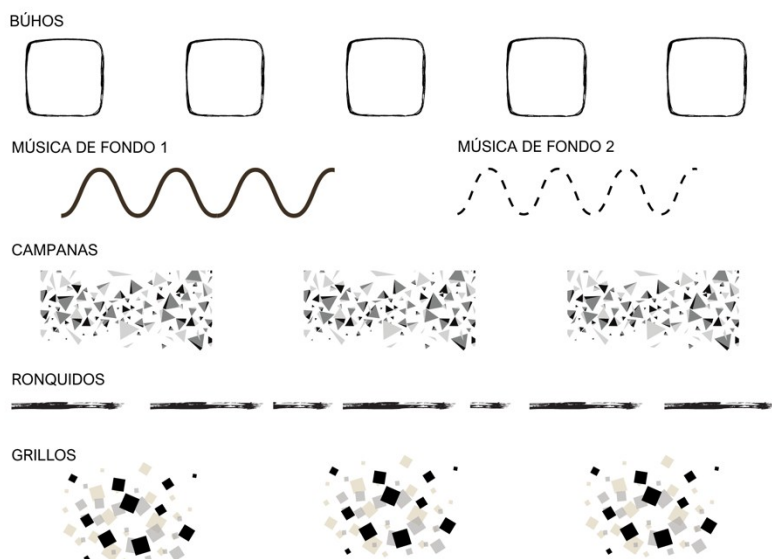
Fuente: captura de pantalla del programa Soundplant

- *Sustain* (sostener): si el sonido se reproduce y se vuelve a presionar, el sonido se vuelve a reproducir superponiéndose tantas veces como se presione la tecla.
- *Restart* (reiniciar): si el sonido se está reproduciendo, al presionar vuelve a iniciarlo desde el principio.
- *Kill* (interrumpir): si el sonido se está reproduciendo, al presionar lo interrumpe de forma inmediata.
- *Kill/hold* (interrumpir/mantener): al presionar el sonido es reproducido, pero al soltar el sonido se detiene.
- *Fade* (fundido): permite activar varios modos de entrada y salida del sonido.
- *Fade/hold* (fundido/mantener): al presionar inicia el fundido de entrada y al soltar inicia el fundido de salida.
- *Mute* (silenciar): si el sonido está activo lo silencia, pero éste sigue reproduciéndose en el canal.
- *Mute/hold* (silenciar/mantener): mientras se presiona la tecla el sonido se inicia, al soltar, el sonido se silencia, al presionar de nuevo, se reactiva.
- *Pause* (pausar): este modo actúa como un interruptor de pausa y reanudación del sonido.
- *Pause/hold* (pausar/mantener): mientras se presiona la tecla el sonido se inicia, al soltar, el sonido se detiene, al presionar de nuevo, se reactiva.

Fase. 3. Diseño de musicograma

Una vez que los sonidos han sido seleccionados, asignados a cada tecla y elegidos los modos de acción, se avanza en la estructura musical. Lo más interesante sería crear un musicograma, puesto que es un soporte gráfico que puede ayudar a organizar la interpretación. En la figura 9, se puede observar un ejemplo de musicograma.

FIGURA 9. Ejemplo de musicograma. Cada sonido está representado con una grafía visual



Fuente: diseño y elaboración por los autores

A continuación, se detallan algunas recomendaciones para elaborar el musicograma:

1. Seleccionar el fragmento musical con el que se va a trabajar. En este caso, sería interesante acordar un orden de intervención de los distintos efectos sonoros para así establecer una estructura formal.
2. Determinar la textural musical. Para que la interpretación sonora será rica e interesante, sería conveniente jugar con las texturas musicales, esto se consigue mediante la superposición de diversas capas sonoras, por ejemplo, mientras están sonando los grillos, introducir de forma aleatoria, un búho ululando o un fondo sonoro musical. En la figura 9 se pueden apreciar cinco capas sonoras.
3. Realizar un borrador o boceto de la estructura del musicograma (figura 9).

4. Una vez diseñado el musicograma y teniendo muy clara la estructura y los elementos sonoros que interviene, ya se trataría de interpretarlo (fase 4).

Fase 4. Interpretación musical

Previamente a la interpretación del musicograma se puede improvisar con los sonidos, de esta manera los alumnos se familiarizarán con los efectos sonoros, la música, las texturas y la forma, dejando espacio para la creación artística colectiva e improvisada. Una vez finalizado este ejercicio cada grupo interpretaría la musicalización de la obra pictórica.

Cabe destacar que se podrían añadir variantes, como por ejemplo:

- Intercalar pequeños relatos de texto
- Dramatización o elementos de expresión corporal
- Teatro de sombras
- Teatro negro
- Combinación de instrumentos musicales reales con sonidos digitales

4. DISCUSIÓN Y RESULTADOS

Los resultados muestran una clara variedad de experiencias interesantes en entornos educativos. Las herramientas examinadas aportan de manera significativa a mejorar la participación tanto de los estudiantes como del público en procesos de creación colaborativa. Asimismo, fomentan metodologías multimodales que combinan la alfabetización digital con la práctica artística, favoreciendo entornos de aprendizaje más inclusivos, dinámicos y creativos, a través de la creación de producciones audiovisuales –teatrales, musicales o cinematográficas– elaboradas con recursos accesibles, lo que facilita su utilización por una amplia gama de público.

Las propuestas didácticas diseñadas están orientadas hacia la incorporación de estas herramientas en entornos educativos, compartiendo la valoración de experiencias artísticas, creativas, colaborativas y accesibles a todos. Además, este enfoque se conecta con los estudios

presentados por varios autores (Carrascosa, 2017; R. Dannenberg et al., 2021; Mondéjar Muñoz & Soria-Vílchez, 2024; Monfort, 2018; Murillo et al., 2019; Murillo-Ribes et al., 2018; Robles Mateo et al., 2018; Sastre et al., 2020; Sastre & Dannenberg, 2020; Scarani et al., 2019; Soria-Vílchez & Mondéjar Muñoz, 2023).

Por otro lado, el fomento de habilidades creativas, y en ciertos casos compositivas, en la educación artística, facilita la exploración de enfoques que son de gran interés para la adquisición de competencias relacionadas con el pensamiento divergente, la capacidad de abstracción y la narrativa visual –y simbólica–. Este planteamiento está relacionado con las investigaciones de autores como Do Santos (2020); Holland, (2022); Holland & Chapman (2019) y Ward et al., (2019).

5. CONCLUSIONES

En cuanto al objetivo 1. Analizar las posibilidades de Soundcool y Soundplant como herramientas para la creación de espectáculos performativos y didácticos, podemos concluir que las herramientas examinadas representan la conexión entre arte y tecnología. Su empleo fomenta nuevas maneras de diálogo artístico mediante lenguajes híbridos –sonoros, visuales y corporales– además de provocar una ruptura con los límites del escenario –creación expandida–.

En cuanto al objetivo 2: Explorar las posibilidades de hibridación entre el sonido, la imagen, el movimiento y la tecnología, y al 3: Reflexionar y evaluar el impacto de estas tecnologías en el desarrollo de competencias artísticas y digitales, podemos concluir que las oportunidades artísticas y performativas que brindan las nuevas tecnologías representan el nacimiento de nuevos espacios para la narración, la composición y la representación, orientados hacia los retos, desafíos y oportunidades del siglo XXI.

Por último, en cuanto al objetivo 4: Diseñar dos propuestas didácticas centradas en la creación de experiencias artísticas-musicales con Soundcool y Soundplant. Es importante señalar que, desde una perspectiva pedagógica y educativa, la incorporación de estas herramientas en las aulas favorece la obtención de competencias digitales, al mismo tiempo que potencia la creatividad, el pensamiento crítico y la

forma de experimentar el arte en vivo. Asimismo, los recursos requeridos para llevar a cabo los proyectos sugeridos no necesitan una enorme inversión, puesto que tanto Soundcool como Soundplant son herramientas de descarga gratuita, lo que asegura su compatibilidad con la mayoría de los dispositivos disponibles en el mercado. Además, en lo que respecta a Soundcool, el equipo de desarrollo ofrece una amplia variedad de materiales, tutoriales, cursos y canales para quienes deseen comenzar a utilizar la interfaz, lo que facilita el apoyo y la implementación en distintos contextos artísticos.

En relación al impacto y las implicaciones futuras de la implementación de estas herramientas, podemos señalar que en el caso de Soundcool, las oportunidades de interactividad y creación artística colaborativa – incluso a distancia– son ilimitadas. De igual manera, las diversas combinaciones de módulos y dispositivos periféricos para el diseño de los arreglos permiten generar desde simples experiencias –adaptadas a cualquier tipo de audiencia– hasta grandes producciones audiovisuales multimedia. Por lo tanto, nos encontramos con un programa versátil, inclusivo, colaborativo y con un amplio rango de utilidad. Respecto a la interfaz Soundplant, las opciones están un poco más restringidas a cambio de una mayor facilidad de uso. Es importante mencionar que se puede ampliar la utilización de esta herramienta incorporando periféricos para mejorar y enriquecer la experiencia, como la conexión de la placa de robótica Makey Makey, que es muy empleada en metodologías con enfoques STEAM.

En resumen, podemos ver a Soundcool y Soundplant como recursos motivadores para fomentar experiencias artísticas y digitales innovadoras, inclusivas y colaborativas que se dirigen a una educación interdisciplinar que se ajusta a los nuevos retos y desafíos educativos.

6. REFERENCIAS

- Blum Marcel. (2025). Soundplant: Live performance audio software.
<https://soundplant.org/>
- Carrascosa, E. (2017). La creación musical a través de la tecnología en la educación primaria: La experiencia con Soundcool. In A. Murillo & M. Díaz (Eds.), *La mecánica de la creación sonora* (pp. 153–166). Institut de Creativitat i Innovacions Educatives de la Universitat de València.
- Dannenberg, R. B., Sastre, J., Scarani, S., Lloret, N. & Carrascosa, E. (2023). Mobile Devices and Sensors for an Educational Multimedia Opera Project. *Sensors*, 23(9), 1. <https://doi.org/10.3390/s23094378>
- Dannenberg, R. B., Kumar Meena, A., Zhang, H., Joshi, A., Kiran Patel, A. & Sastre, J. (2021). Collaborative Music Creation and Performance with Soundcool Online. Web Audio Conference.
- Do santos, A. H. (2020). Propostas pedagógico-Musicais e deficiência visual: Recursos tecnológicos a partir da abordagem TPACK. Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas.
- Holland, D. (2022). Fostering Sound-Based Creativity in Primary Schools. In T. Buchborn, T. De Baets, G. Brunner, & S. Schmid (Eds.), *Music is what people do* (pp. 139–155). Helbling.
- Holland, D. & Chapman, D. (2019). Introducing New Audiences to Sound-Based Music through Creative Engagement. *Organised Sound*, 24(3), 240–251. <https://doi.org/10.1017/S1355771819000311>
- Mondéjar Muñoz, L. & Soria-Vílchez, A. (2024). Formación artística y musical desde un escenario digital. *Cuadernos de Pedagogía*, 551, 16–21.
- Monfort, P. (2018). Una banda sonora para una película de cine mudo. *Eufonía: Didáctica de La Música*, 74, 60–65.
- Murillo, A., Riaño, M. E. & Berbel, N. (2019). El aula como caja de resonancia para la creación sonora: nuevas arquitecturas y herramientas tecnológicas para acercar el arte sonoro al ámbito educativo. *Revista Electronica LEEME*, 43, 1–18. <https://doi.org/10.7203/LEEME.43.14007>
- Murillo-Ribes, A., Riaño-Galán, M. E. & Berbel-Gómez, N. (2018). Perception of the use of “Soundcool” as a proposal for intervention in the creation of sound and in the development of teaching competences. An exploratory study on pre-service teacher education. *Psychology, Society and Education*, 10(1), 127–146. <https://doi.org/10.25115/psye.v10i1.1051>
- Robles Mateo, E., Serquera, J., Lloret Romero, N. & Sastre Martínez, J. (2018). Soundcool Project: Collaborative Music Creation. *Advances in Intelligent Systems and Computing*, 715, 416–420. https://doi.org/10.1007/978-3-319-73210-7_50

- Sastre, J., & Dannenberg, R. B. (2020). Soundcool: creación sonora y visual colaborativa. *Ideas Sónicas*, 22, 61–72. <https://bit.ly/2H9OEYT>
- Sastre, J., Lloret, N., Scarani, S., Dannenberg, R. B. & Jara, J. (2020). Collaborative Creation with Soundcool for Socially Distanced Education. Korean Electro-Acoustic Music Society's Annual Conference, 30–31. <http://soundcool.org><http://cs.cmu.edu/~rbd>
- Scarani, S., Muñoz, A., Serquera, J., Sastre, J. & Dannenberg, R. B. (2019). Software for Interactive and Collaborative Creation in the Classroom and Beyond: An Overview of the Soundcool Software. *Computer Music Journal*, 43(4), 12–24.
- Soria-Vílchez, A. & Mondéjar Muñoz, L. (2023). Sevilla Sonora: una propuesta STEAM para la Educación Artística. In M. Díez Ojeda & M. Á. Queiruga Dios (Eds.), *Pensar más allá en educación*. Universidad de Burgos.
- Ward, A., Davis, T. & Bevan, A. (2019). Music technology and alternate controllers for clients with complex needs. *Music Therapy Perspectives*, 37(2), 151–168. <https://doi.org/10.1093/mtp/miz006>

BODY PERCUSSION, ARTIFICIAL INTELLIGENCE AND ASSESSMENT. FROM PRACTICAL ACTIVITY TO TECHNOLOGICAL COMPETENCE

FRANCISCO JAVIER ROMERO-NARANJO

Universidad de Alicante

ALEJANDRO SORIA-VÍLCHEZ

Universidad de Sevilla / CEU Fernando III

INÉS DÍAZ-GARCÍA

CEIP La Condomina

1. INTRODUCTION

Artificial intelligence is an excellent tool that allows us to work with educational resources in an interdisciplinary manner in relation to neuromotor skills (Boillos-García & Romero-Naranjo, 2024a, 2024b; Romero-Naranjo, 2025). The possibility of unifying the use of artificial intelligence as a resource for motor activities is an avenue worth exploring, which is why in this publication we wish to present various resources for its application in teaching. Neuromotor activity in the BAPNE method has been developed from various academic fields with the aim of establishing the basis for each of its protocols (Alonso-Marco & Romero-Naranjo, 2022; Alonso-Sanz & Romero-Naranjo, 2014, 2015; Andreu-Cabrera & Romero-Naranjo, 2021, 2022, 2023, 2024; Arnau-Mollá & Romero-Naranjo, 2022a, 2022b, 2023, 2024a, 2024b; Di Russo & Romero-Naranjo, 2022, 2023, 2024; Di Russo et al., 2023; García Sala et al., 2018; Romero-Naranjo, 2022, 2024; Vicente Nicolás & Alonso-Sanz, 2013). Based on the African melody collected by Javier Romero entitled “E kaabo sie ya yi,” we provide multifaceted resources for its implementation in the classroom, combining artificial intelligence resources for learning, augmented reality for its foundation, and experiential application through neuromotor skills for its

multidisciplinary application. By providing a series of activities from the BAPNE method, which moves away from creating choreographies with pre-recorded music, we provide resources where the melody must be sung to work on the dual task, offering activities for different levels ranging from primary school to advanced percussion students at a conservatory. The BAPNE method, created by Dr. Francisco Javier Romero Naranjo in 1998, works differently with body percussion, moving away from the postulates of classical methodologies. In BAPNE, the prosodic accent of the text is not linked to the musical accent. In traditional methodologies (Orff, Dalcroze, Kodaly, etc.), they are linked, which is why BAPNE proposes a completely different approach focused on stimulating cognitive and executive functions. In the BAPNE method, the objective is not to teach music, but to teach with music, specifically through rhythm and neuromotor skills. For this reason, the objective of this paper is to show other possibilities for working from a different perspective based on the melody “E kaabo sie ya yi” (Figure 1).

FIGURE 1. *E kaabo sie ya yi.*

"E kaabo sie ya yi"



Source: Transcription taken by Francisco Javier Romero Naranjo

When teaching, teachers must bear in mind that it is one thing to intend to offer students specific information and quite another to consider how “predisposed” they are to receive it for socio-emotional reasons. In other words, how capable they are of processing the information they are going to receive. For this reason, teaching in the classroom should

take into account the four types of attachment (secure, ambivalent or anxious, avoidant, and disorganized) that condition how students process and “ferment” the information they are given (Romero-Naranjo & Romero-Naranjo, 2024).

The main objectives of this article are as follows:

- A. To provide various practical resources based on the BAPNE method.
- B. Contributions from artificial intelligence.
- C. Assessment proposals.

2. DEVELOPMENT

Artificial intelligence opens up a world that is growing by leaps and bounds and allows us to contribute new ways of teaching with the aim of viewing education in a multifaceted way. In this paper, we contribute activities through the creation of an avatar that performs the practical activities of the BAPNE method focused on cognitive and executive functions. This “avatar” improves the connection with students by being a figure more akin to their age. The first step is to record some practical activities on video and then transform them to show some examples.

A. PROVIDE A VARIETY OF PRACTICAL RESOURCES BASED ON THE BAPNE METHOD

1. Starting Rite

In the BAPNE method, the way a session is organized is extremely important so that students know how to understand it in their minds, how to process all the information, and how it makes logical sense (Arnau-Mollá & Romero-Naranjo, 2023). For this reason, a session is divided into a starting rite that introduces the session, stimulation, and finally the closing rite. In the starting rite, the group always stands in a circle and begins by saying only the lyrics of the melody in unison. Then, the students move freely around the classroom while singing and clapping their hands with a different partner at the end of each musical phrase.

This type of activity helps students connect with the rest of the group by having to touch each other.

1. Clap change (Simple & Double)

The use of geometric shapes in the methodology is essential for beginning to internalize the different types of time signatures. Geometric shapes help to understand time signatures where body weight plays a unique role in understanding when the beat begins and ends. For this activity, we will use the square as a basic shape to internalize the melody correctly. While the students move in a square and sing the melody, the teacher instructs them to clap on the number that corresponds to the movement of their feet. At first, we count from one to four (simple clap change) and then with the double clap change (counting from one to eight). The simple clap change can be used with elementary school students, while the double clap change is more suitable for middle school students.

2. Stomp Change (Simple & Double)

The independent motor coordination of the lower limbs in relation to the upper limbs is important in the methodology in relation to movements in relation to biomechanical planes. This activity is performed by repeating a four-part movement with the upper limbs, consisting of a clap, thigh slap, right hand snap, and left hand snap, accompanied by the African melody “E Kaabo sie ya yi.” Students must tap their feet (alternately) in relation to the number indicated by the teacher leading the activity. This activity requires a high level of attention, cognitive flexibility, and impulse control. This activity can be used with secondary school students.

3. Rows facing each other

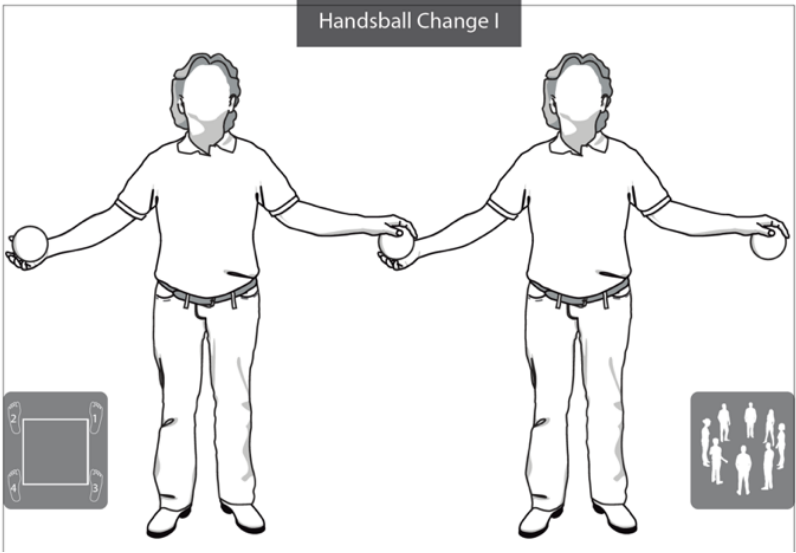
With primary school students, working in rows facing each other and moving closer and further apart is very beneficial for learning the structure of the melody, working on body awareness, and understanding space and time in relation to music and movement. The ability to encourage contact between classmates, thereby working on their proprioceptive system, is important at this age. To carry out this activity, we

divide the group into two equal rows facing each other. They move forward four steps and clap their hands with the partner opposite them while singing the melody “E Kaabo sie ya yi”. They then return by taking four steps backward. This type of activity is beneficial for body awareness, motor skills, and physical fitness.

4. Handsball change

Praxis work with students is extremely important because it involves interacting with, grasping, manipulating, and passing different objects each time. In the Bapne method, we place special emphasis on this type of activity, which has numerous variations, such as “the talking cube,” among many others. In our methodology, we always use balls of different sizes, textures, and weights, which are handed out randomly to students with the aim of stimulating the brain through continuous contact with different objects. The students stand in a circle and move in a square, passing the ball according to the teacher's instructions. Once they have mastered this, they can do the same with other geometric shapes, such as a triangle for 3/4 time or a “U” for 5/4 time. (Figure 2).

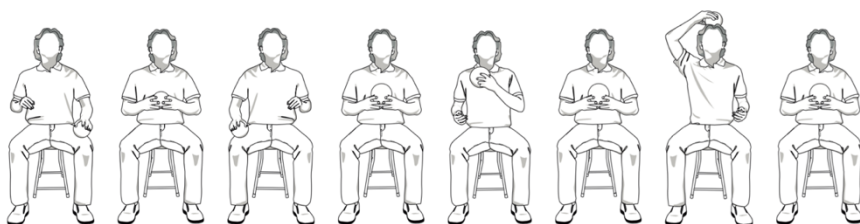
FIGURE 2. *Handsball Change in circle*



Source: Prepared by the authors

- a. The students sit in a circle and perform a series of movements shown in the image (Figure 3) while singing the melody, learning to dissociate the upper extremities from the voice. The same can be done by moving in geometric shapes. Start with a square, then move to a triangle for a $\frac{3}{4}$, and finally to a “U” shape for a $\frac{5}{4}$.

FIGURE 3. *Movement in Handball Change*



Source: Prepared by the authors

5. Concentric circles

Working in concentric circles in the BAPNE method is fundamental to its purpose as a tool to help foster secure attachment in the classroom. Through a specific structure of rhythmic patterns, in which each circle always moves to the right, a sense of synchrony and flow is created that is highly positive for students and helps to form secure bonds. (Figure 4)

FIGURE 4. *Working with concentric circles*



Source: Prepared by the authors

6. Il cubo parlante

During a stay in Japan giving lectures and courses, Javier Romero asked about traditional games in that country. There he discovered the game “konpira,” which inspired him to modify it completely and create a BAPNE method activity mainly for working on executive functions and language. Javier Romero's proposal is completely different due to the inclusion of movements that are completely different, as well as a specific cover for their execution. Students are divided into groups of three and sit at a table with a bucket in the center of the table. They must perform specific coordination tasks with both hands and feet. This activity is designed to work on executive functions such as inhibition, cognitive flexibility, and working memory. Language, praxias, motor coordination, and rhythm are the basis of this activity, which can be done in pairs, groups of three, or groups of four. The more people there are, the more complicated it is to perform due to the high level of concentration required (figure 5).

FIGURE 5. *Il cubo parlante*



Source: Prepared by the authors

Language is the basis of this activity, in which participants must speak according to the teacher's instructions and the type of cube used (if it has numbers, musical symbols, or other symbols previously established by the teacher). The final sequence of this activity would include the African melody “E Kaabo sie ya yi.”

The activity has three main phases:

- a. In the first phase, the entire activity is performed with one hand.
- b. In the second phase, the hand that is not playing the cube should be tapped on the chest and thigh independently.
- c. We add the feet, which should be moved alternately.

7. Dual task

The classification of executive functions has different guidelines depending on the researcher. Many of them include both dual tasks and branching in an executive function to be taken into account. We take the BAPNE method into account because it is one of the pillars on which the methodology is based. In this proposal, students must tap out a rhythm that does not coincide with the movement of their feet or clapping. To do this, students move in a square and sing the melody, later adding the Cuban clave with their palms. While students sing the melody and move in a square, they must tap out the Cuban clave (Figure 6).

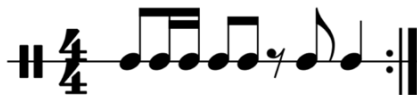
FIGURE 6. Cuban clave



Source: Prepared by the authors

The same procedure can be performed by singing the African melody, moving in a square and tapping the rhythm “Shave and a Haircut, Two Bits” (Figure 7).

FIGURE 7. *Shave and a Haircut, Two Bits*



Source: Prepared by the authors

If the students have a little more coordination and motor independence, they can perform it with this rhythm, which is very much associated with sports (Figure 8).

FIGURE 8. *Rhythm of the stadium*



Source: Prepared by the authors

8. Real time signalin

Real-time signaling is one of the ways of learning the methodology that consists of changing stimuli continuously through the teacher's indication. For this purpose, in this section we propose two types of activities:

- a. The students are placed in two rows facing each other and while they move in a square and sing the melody they follow the teacher's indications that he/she shows with the fingers of both hands. One finger is a clap, two fingers two strokes on the thorax, three fingers one clap and two strokes on the thorax, four fingers four strokes on the thighs and five fingers (the whole hand) clap, thorax, thorax, thorax, thigh, thigh.
- b. The Bapne method sheet are highly efficient because they allow us to work in different ways. In this first plank the student should clap his hands when he sees a triangle or tap his thighs when he sees a square (Figure 9).

FIGURE 9. *Bapne sheet A*



Source: Prepared by the authors

On the next board, they should clap their hands once or twice while singing the melody and reading it according to the teacher's instructions (Figure 10).

FIGURE 10. *Bapne sheet B*

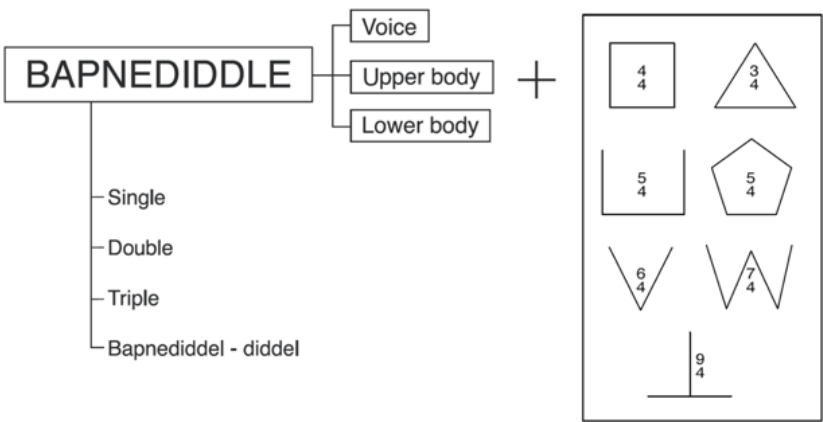


Source: Prepared by the authors

9. Bapnediddle Simple & Double & Triple

The work of laterality is fundamental for the work of motor coordination. Through a type of motor activity of the Bapne method while singing the melody helps to make laterality independent. This type of activity can be performed both sitting and standing and with multiple variants as we can see in the image (Figure 11).

FIGURE 11. Didactic structure of laterality in BAPNE

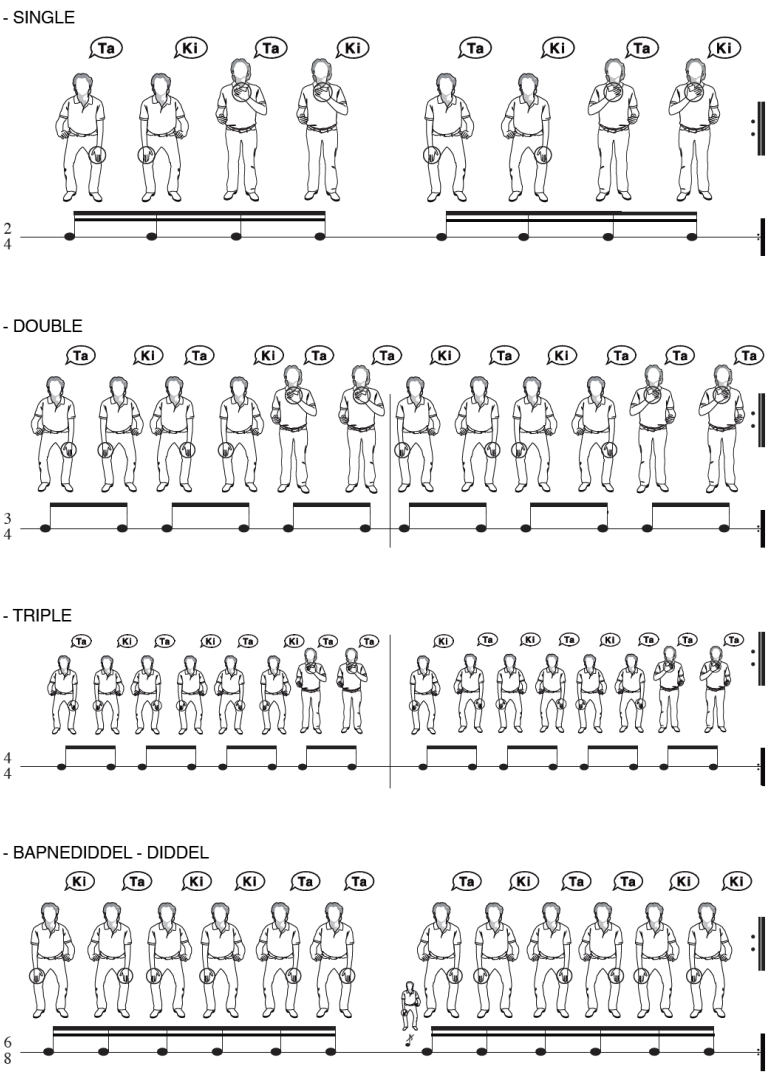


Source: Prepared by the authors

The Bapnediddle variants that can be used while singing the melody “E kaabo sie ya yi” are shown in the following image (Figure 12).

FIGURE 12. Types of activity with laterality in the BAPNE method

BAPNEDIDDLE - TYPOLOGIES



Source: Prepared by the authors

10. Closing rite

In the tripartite structure of a session in the BAPNE method, the closing rite has a special function because it is the return to calm through a specific repertoire. This melody is perfectly suitable for this purpose. The students sitting in a circle perform an exclusive activity as a resource for the return to calm (Romero-Naranjo & Arnau-Mollá, 2023). The purpose of this activity is not the double task, as we have observed in the previous activities. In this particular case, it is in line with other repertoire such as Yamba Tarawa or Fatuyo.

B. CONTRIBUTIONS FROM ARTIFICIAL INTELLIGENCE

Block 1. Questions about fundamentals and key concepts

These questions seek to establish the theoretical foundations of the method.

1. **The core difference of BAPNE:** The paper states that BAPNE differs from traditional methodologies (Orff, Dalcroze) because “the prosodic accent of the text is not linked to the musical accent.”
 - **Task:** First, explain in your own words what this separation means and why it is essential for stimulating executive functions.
 - **Interaction with the chatbot:** Ask M-BAPNE: What is the main difference between the BAPNE method and traditional music education? Compare its answer with that in the paper and note whether the chatbot highlights the same point about accents.
2. **The pedagogical objective:** The document states: “In the BAPNE method, the objective is not to teach music, but to teach with music.”
 - **Task:** Based on the text, what is the main thing that neuromotor activity aims to “teach”?
 - **Interaction with the chatbot:** Ask the chatbot this question: What is the main objective of the BAPNE method? Is it to

teach music? Analyze whether the chatbot's response matches the focus on cognitive and executive functions mentioned in the paper.

Block 2. Questions about the analysis of practical activities

Here, students must break down the proposed activities, connecting practice with theory.

1. **Analysis of “Il cubo parlante” (The Talking Cube):** This activity is presented as a powerful resource for working on executive functions and language.
 - **Task:** Describe the three phases of progression of the activity mentioned in the *paper*.
 - Interaction with the Chatbot: Ask M-BAPNE: Explain the activity “Il cubo parlante” and what executive functions it works on. Compare the information. Does the chatbot add any details about its benefits or variations that are not in the document?
2. **The dual task (*Dual Task*):** The paper proposes several rhythms (Clave Cubana, “Shave andta Haircut”) to work on the dual task while singing the melody and performing a basic movement.
 - **Task:** Why is the simultaneous execution of singing, moving in a square, and tapping a different rhythm a clear example of a “dual task” and stimulates “cognitive flexibility”?
 - Interaction with the Chatbot: Ask the chatbot: Give me examples of how to work on dual tasks with the BAPNE method. Evaluate whether the chatbot's suggestions align with the activities described in the paper and whether it uses a similar basis (melody + movement + dissociated rhythm).
3. **Purpose of rituals:** The structure of the session (starting ritual, stimulation, closing ritual) is essential.

- **Task:** According to the *paper*, what is the difference in objective between the “Starting Rite” and the “Closing Rite”?
- Interaction with the chatbot: Have a conversation with M-BAPNE: Why are start and end rituals important in a BAPNE session? Write down the reasons it gives you and compare them with the concepts of “group connection” at the start and “return to calm” at the end mentioned in the text.

Block 3. Questions about technological integration

This block focuses on the most innovative part of the paper.

1. **The role of AI and AR:** The authors propose using AI avatars, augmented reality (AR), and chatbots.
 - **Task:** Explain how AR, by visualizing areas of the brain, can transform a physical practice into a “more abstract and conscious understanding of one's own cognitive functioning.”
 - Interaction with the Chatbot: Ask M-BAPNE: How can artificial intelligence improve the teaching of the BAPNE method? Compare your suggestions with the three specific proposals in the paper (Viggle AI, AR, Chatbot). Do they match? Does the chatbot suggest other tools?

Block 4. Questions for reflection and critical thinking

These questions encourage students to go beyond the text, express their opinions, and evaluate.

1. **Implementation challenges:** The BAPNE method requires a high level of attention, impulse control, and coordination.
 - **Task:** From your perspective as a future teacher or professional, what do you think would be the biggest challenge in applying an activity such as “Stomp Change (Simple & Double)” in a real classroom with secondary school students?
 - **Interaction with the Chatbot:** Discuss this with M-BAPNE: What are the most common difficulties students encounter

when learning the BAPNE method? Document your answer and reflect on whether it matches your own intuition.

2. **Tool evaluation:** Now, evaluate the chatbot itself.

- **Task:** After interacting with M-BAPNE, do you consider it a useful tool to complement reading a *paper* like this? In what ways was it most useful? At what points did it offer redundant or less accurate information than the document?
- Final task: Ask the chatbot a complex question that is **not** directly answered in the paper but is related to it. For example: How could the “Bapnediddle - Triple” activity be adapted to work with older adults with mild cognitive impairment? Analyze the quality and consistency of its response.

C. ASSESMENT PROPOSALS

At BAPNE, we view assessment as a process aimed at enhancing teaching and learning, rather than merely assigning grades. This view aligns with a broad body of research that supports formative and performance-based assessment as tools for promoting deeper cognitive and emotional engagement (Black & Wiliam, 1998; Torrance, 2012). Moreno Olivos (2016) refers to a significant shift in the understanding of assessment, involving a transition from assessment of learning to assessment for learning, without excluding either approach, so that they complement and inform each other. This is exactly what the BAPNE method strives to embody when developing its assessment tools and techniques.

In line with its five foundational pillars—cognitive, psychological, kinesthetic, musical, and anthropological—assessment in the BAPNE method is understood as a holistic process. It moves beyond technical proficiency to encompass cognitive engagement, emotional self-regulation, motor coordination, musical understanding, and intercultural awareness. Accordingly, the proposed assessment framework integrates systematic observation and a variety of tools—such as qualitative rubrics, checklists, and digital portfolios—that enable the complementary evaluation of diverse learning dimensions.

Developing students' self-regulatory capacities is also central to the assessment process. As Zimmerman (2002) highlights, “self-regulated learners are proactive in their learning, guided by personal goals and task-related strategies, and are able to monitor, regulate, and control their cognition, motivation, and behavior”. In line with this, Shute (2008) highlights that well-designed formative feedback—especially when supported by technology—can significantly foster self-regulated learning by helping students understand their performance, set goals, and adjust strategies accordingly. This perspective is particularly relevant in the context of AI-mediated assessment tools, such as chatbots or augmented reality applications, which offer personalized, real-time feedback that promotes both metacognitive awareness and learner autonomy.

Proposed Assessment Models

To support these aims, this section outlines multiple assessment models aligned with the activities described earlier in this article. These models are designed to provide educators with flexible and context-sensitive tools for evaluating both individual and group performance. A different assessment tool has been proposed for each activity as an example, but all tools can be used in virtually all activities. Thus, the teacher can adapt the assessment to the context by using the assessment tools and techniques that he/she considers most appropriate.

1. Clap Change (Simple & Double)

- **Focus:** Rhythmic timing, geometric coordination, body-weight awareness.
- **Evaluation Criteria:**
 - Accuracy of clapping on the designated beat.
 - Synchronization with movement in square formations.
 - Vocal consistency while singing the melody.
- **Assessment Method:** Observation checklist using a 4-point scale (Figure 13); peer feedback (Figure 14).

FIGURE 13. *Observation checklist using a 4-point scale*

Clap Change (Simple & Double) – Observation Checklist

Assessment Scale: 1 = Not aligned, 2 = Minimally aligned, 3 = Partially aligned, 4 = Mostly synchronized, 5 = Fully synchronized

Criteria	1	2	3	4	5
Claps match the designated beat	☐	☐	☐	☐	☐
Correct geometric formation (squares)	☐	☐	☐	☐	☐
Smooth coordination of movement and clapping	☐	☐	☐	☐	☐
Vocal execution (melody is steady and audible)	☐	☐	☐	☐	☐
Maintains timing when the pattern changes (simple to double)	☐	☐	☐	☐	☐
Focus and engagement during the activity	☐	☐	☐	☐	☐

Source: Prepared by the authors.

FIGURE 14. *Clap Change peer feedback example*

Peer Assessment – Clap Change Activity

Instructions: Observe your partner’s performance. Circle the word that best describes each skill.

Skill	Excellent	Good	Needs Work
Claps on time with the beat	☒	☐	☐
Moves in the correct direction in the square	☒	☐	☐
Keeps a steady rhythm while clapping and singing	☒	☐	☐
Responds to rhythm changes (simple vs. double)	☒	☐	☐
Stays focused and participates actively	☒	☐	☐

Source: Prepared by the authors

2. Stomp Change (Simple & Double)

- **Focus:** Independent coordination of lower and upper limbs; cognitive flexibility.

- **Evaluation Criteria:**
 - Correct sequence of four-part upper limb pattern.
 - Alternating foot taps in sync with teacher’s count.
 - Maintaining dual-task performance while singing.
- **Assessment Method:** Video analysis with movement annotation; teacher rubric evaluating (Figure 15).

FIGURE 15. *Example of teacher evaluation rubric for Stomp Change*

Stomp Change (Simple & Double) – Teacher Evaluation Rubric
Scale: 1 = Needs Support, 2 = Emerging, 3 = Developing, 4 = Proficient, 5 = Mastery

Evaluation Criteria	1	2	3	4	5
Upper limb sequence accuracy (4-part pattern)	☐	☐	☐	☐	☐
Lower limb coordination (alternating foot taps match count)	☐	☐	☐	☐	☐
Dual-task execution (movement + singing)	☐	☐	☐	☐	☐
Motor independence (hands and feet act independently)	☐	☐	☐	☐	☐
Inhibition control (resists automatic responses or distractions)	☐	☐	☐	☐	☐
Attention and focus (sustained across task)	☐	☐	☐	☐	☐

Source: Prepared by the authors

3. Rows Facing Each Other

- **Focus:** Spatial orientation, group coordination, proprioception.
- **Evaluation Criteria:**
 - Equal pacing in forward and backward motion.
 - Engagement and synchrony with partner.
 - Vocal projection and posture.

- **Assessment Method:** Teacher observation grid (Figure 16); group self-evaluation (Figure 17).

FIGURE 16. *Teacher's observation grid example for Rows Facing Each Other*

Rows Facing Each Other – Observation Grid					
Scale: 1 = Rarely, 2 = Occasionally, 3 = Sometimes, 4 = Often, 5 = Always					
Criteria	1	2	3	4	5
Pacing is even (forward and backward movement)	☐	☐	☐	☐	☐
Maintains alignment with partner and row	☐	☐	☐	☐	☐
Demonstrates spatial awareness (avoids collisions, adjusts position)	☐	☐	☐	☐	☐
Vocal projection is clear and appropriately directed	☐	☐	☐	☐	☐
Posture is upright and active	☐	☐	☐	☐	☐
Maintains group rhythm and coordination	☐	☐	☐	☐	☐

Source: Prepared by the authors

FIGURE 17. *Group self-evaluation example for Rows Facing Each Other*

Group Self-Evaluation – Rows Facing Each Other

Instructions: As a group, discuss and mark the box that best represents your collective performance.

Statement	Strongly Agree	Agree	Needs Work
We moved at the same pace, forward and backward.	☐	☐	☐
We stayed connected with our partners through eye contact and movement.	☐	☐	☐
Our posture and vocal tone were expressive and confident.	☐	☐	☐
We stayed in sync with the rhythm and direction of the group.	☐	☐	☐

Source: Prepared by the authors

4. Handball Change

- **Focus:** Tactile stimulation, object manipulation, time signature comprehension.
- **Evaluation Criteria:**
 - Fluency in ball-passing within geometric paths (square, triangle, U-shape).
 - Integration of movement, singing, and object handling.
 - Differentiation of tempo based on time signature.
- **Assessment Method:** Formative assessment using peer-scored task logs (Figure 18).

FIGURE 18. Peer-scored task log example for Handball Change

Handball Change – Peer Observation Sheet					
Scale: 1 = Needs Work, 2 = Emerging, 3 = Satisfactory, 4 = Very Good, 5 = Excellent					
Task	1	2	3	4	5
Passes the ball fluently along the geometric path	☐	☐	☐	☐	☐
Handles the ball while moving and singing	☐	☐	☐	☐	☐
Adjusts speed according to time signature (e.g., 3/4 vs. 4/4)	☐	☐	☐	☐	☐
Shows rhythmical awareness during ball exchanges	☐	☐	☐	☐	☐
Collaborates and communicates clearly within the group	☐	☐	☐	☐	☐

Source: Prepared by the authors

5. Concentric Circles

- **Focus:** Synchronization, rhythmic flow, socio-emotional bonding.
- **Evaluation Criteria:**
 - Continuous rightward movement without break.
 - Rhythmic alignment with peers.

- Maintenance of vocal flow and awareness of circle dynamics.
- **Assessment Method:** Teacher-led score (Figure 19); anecdotal records on group cohesion and synchrony.

FIGURE 19. *Teacher-led score example for Concentric Circles*

Concentric Circles – Teacher-Led Assessment					
Scoring Scale:					
1 = Needs Work 2 = Emerging 3 = Developing 4 = Proficient 5 = Mastery					
Criteria	1	2	3	4	5
Maintains continuous rightward movement	☐	☐	☐	☐	☐
Stays rhythmically aligned with group	☐	☐	☐	☐	☐
Vocal flow is smooth and connected	☐	☐	☐	☐	☐
Demonstrates awareness of others in the circle	☐	☐	☐	☐	☐
Adapts to changes in tempo or group structure	☐	☐	☐	☐	☐

Source: Prepared by the authors

6. Il Cubo Parlante

- **Focus:** Executive functioning (working memory, inhibition, flexibility), language integration.
- **Evaluation Criteria:**
 - Mastery of three coordination phases.
 - Accurate response to cube symbols and instructions.
 - Ability to maintain melody while performing praxias.
- **Assessment Method:** Executive Function Performance Checklist (Figure 20); short oral reflection on difficulty level.

FIGURE 20. *Executive Function Performance Checklist example for Il Cubo Parlante*

Scale:
1 = Needs Support 2 = Rarely 3 = Sometimes 4 = Often 5 = Consistently

Criteria	1	2	3	4	5
Completes all three coordination phases accurately	☐	☐	☐	☐	☐
Remembers and applies cube symbol instructions correctly	☐	☐	☐	☐	☐
Inhibits automatic or incorrect movements/responses	☐	☐	☐	☐	☐
Shifts smoothly between actions (flexibility)	☐	☐	☐	☐	☐
Maintains melody while performing motor/verbal praxias	☐	☐	☐	☐	☐
Sustains attention and adjusts after mistakes	☐	☐	☐	☐	☐

Source: Prepared by the authors

In the case of the Student Reflection Prompt, students could be given a template with sample questions such as:

- ‘Which part of the activity challenged your brain the most?’
- ‘How did you remember what each symbol on the cube meant?’
- "Was it harder to sing or move at the same time, and why?"
- "What strategy helped you to stay focused or not get confused?"

They can answer in small groups and then have a group discussion to encourage metacognition.

7. Dual Task

- **Focus:** Cognitive load management, dissociation of rhythm and movement.
- **Evaluation Criteria:**
 - Precise execution of non-congruent rhythms (e.g., Cuban clave).

- Spatial awareness while moving in geometric figures.
- Stable vocal performance during rhythm shifts.
- **Assessment Method:** Rubric for dual-task accuracy (Figure 21).

FIGURE 21. *Rubric example for dual-task*

Teacher Evaluation – Dual-Task Performance

Scale:

1 = Needs Support 2 = Emerging 3 = Developing 4 = Proficient 5 = Mastery

Criteria	1	2	3	4	5
Executes non-congruent rhythm (e.g., clave) with precision	☐	☐	☐	☐	☐
Maintains spatial orientation while moving in geometric figures	☐	☐	☐	☐	☐
Sings with clarity and stability despite rhythmic complexity	☐	☐	☐	☐	☐
Separates upper and lower body movements effectively	☐	☐	☐	☐	☐
Recovers quickly from misalignment or errors	☐	☐	☐	☐	☐

Source: Prepared by the authors

8. Real Time Signaling

- **Focus:** Attentional shift, reaction to changing stimuli, visual-motor processing.
- **Evaluation Criteria:**
 - Immediate and correct physical response to teacher’s signals.
 - Memory of signal-body action associations.
 - Continuity of melody while adapting motor responses.
- **Assessment Method:** Timed-response accuracy chart; teacher-led live assessment with tally sheet for correct vs. delayed responses (Figure 22).

FIGURE 22. Example of teacher assessment for Real Time Signaling

Real Time Signaling – Live Performance Tally			
Criteria	✓ Consistent	✓ Occasional	✗ Not Demonstrated
Responds immediately to visual signal	☐	☐	☐
Matches signal with correct physical action	☐	☐	☐
Maintains melody during motor adaptation	☐	☐	☐
Shows awareness of surroundings (avoids collisions)	☐	☐	☐
Focuses despite distractions or tempo shifts	☐	☐	☐

Source: Prepared by the authors

9. Bapnediddle (Simple&Double&Triple)

- **Focus:** Laterality, motor planning, sequence retention.
- **Evaluation Criteria:**
 - Proper execution of movements (based on version).
 - Independence of left and right hemispheric actions.
 - Melody integration during complex movement patterns.
- **Assessment Method:** Lateralization scoring rubric (Figure 23); mirror activity for peer correction (Figure 24).

FIGURE 23. Sample evaluation rubric for Bapnediddle

Scale: 1 = Needs Support 2 = Emerging 3 = Developing 4 = Competent 5 = Integrated					
Criteria	1	2	3	4	5
Executes correct sequence for selected level (simple/double/triple)	☐	☐	☐	☐	☐
Uses left and right limbs independently and accurately	☐	☐	☐	☐	☐
Maintains spatial orientation while alternating sides	☐	☐	☐	☐	☐
Integrates singing/melody without disruption	☐	☐	☐	☐	☐
Shows motor planning (preparation and fluid transitions)	☐	☐	☐	☐	☐

Source: Prepared by the authors.

FIGURE 24. Proposal for Peer Correction for Bapnediddle

Peer Correction – Mirror Observation (Bapnediddle)		
Observation Focus	Mirror Partner A	Mirror Partner B
Matching rhythm and sequence	☐ Consistent ☐ Inconsistent	☐ Consistent ☐ Inconsistent
Alternates sides smoothly	☐ Yes ☐ Needs Work	☐ Yes ☐ Needs Work
Keeps melody while moving	☐ Yes ☐ Not Yet	☐ Yes ☐ Not Yet
Corrects errors with minimal prompts	☐ Yes ☐ Needs Help	☐ Yes ☐ Needs Help

Source: Prepared by the authors

10. Closing Rite

- **Focus:** Emotional regulation, group closure, return to calm.
- **Evaluation Criteria:**
 - Posture, breath control, and vocal tone while singing.
 - Engagement in calming motor activity.
 - Reflective attitude and group cohesion.
- **Assessment Method:** Teacher narrative assessment (qualitative notes); optional student exit slip (Figure 25) or mood scale (pre/post activity).

During the Closing Rite, the teacher conducts qualitative observations focusing on students’ emotional regulation, group cohesion, and transition to calmness. Key behavioral indicators include posture, breath control, and vocal tone, which are carefully monitored to assess participants’ ability to engage in the calming motor activities. Observations are documented regarding each student’s level of physical relaxation and vocal modulation, noting any signs of tension or ease.

Additionally, the teacher notes the degree of reflective attitude demonstrated by students, including their attentiveness and participation in group closure rituals. Emotional awareness is inferred through students’ responsiveness to the activity’s rhythm and melody, as well as their ability to maintain focus and connection with peers. These

qualitative records provide rich contextual information that complements quantitative data, highlighting the socio-emotional impact of the Closing Rite and its role in facilitating group cohesion and emotional self-regulation.

FIGURE 25. *Student Exit Slip proposal for Closing Rite*

Closing Rite – Student Exit Slip

1. How do you feel right now?

☐ Calm

☐ Focused

☐ Tired

☐ Energized

☐ Other: _____

2. One word to describe this activity: _____

3. Did the closing movement or music help you feel more connected to the group?

☐ Yes

☐ No

☐ A little bit

Source: Prepared by the authors

In addition to assessing them individually, as explained above, BAPNE allows for holistic assessment. Therefore, the following rubric (Figure 26) could be used to evaluate all 10 activities.

If we want to make the assessment even more meaningful, we can make the students part of this process with a paired assessment. A version of the rubric is proposed below for learners to assess each other during the BAPNE activities. Objective criteria have been taken into account and the language has been simplified to make it user-friendly for learners.

FIGURE 26. Proposed global evaluation rubric for all 10 activities

ACTIVITY (Criteria)	EMERGING (1)	DEVELOPING (2)	COMPETENT (3)	PROFICIENT (4)	ADVANCED (5)
CLAP CHANGE Claps in time with steps	Often off-beat or inconsistent	Matches steps occasionally	Generally synchronized with beat	Consistently accurate and coordinated	Anticipates beat and models for peers
STOMP CHANGE Limb coordination	Movements overlap or confuse	Begins to dissociate limbs	Clear sequencing with minor hesitation	Accurate dissociation, well-timed	Fluid execution, even under pressure
ROWS FACING EACH OTHERS Synchrony and alignment	Misses alignment or pace	Occasional coordination with group	Keeps pace and maintains position	Consistent synchrony and posture	Reinforces group cohesion and helps peers adjust
HANDBALL CHANGE Ball handling with singing/moving	Drops or hesitates frequently	Some control, mild errors	Accurate handling and integration	Adapts to changes in shape or rhythm	Full fluency; leads transitions and supports group
CONCENTRIC CIRCLES Rhythmic group movement	Breaks rhythm or direction	Maintains direction with help	Consistent flow and alignment	Reinforces rhythm and dynamic awareness	Enhances group cohesion, anticipates changes
IL CUBO PARLANTE Coordination & symbol response	Performs inaccurately or forgets steps	Executes 1-2 phases or symbols correctly	Follows full sequence clearly	Integrates praxias, melody, and instructions	Responds flexibly and corrects errors in real time
DUAL TASK Rhythm-movement dissociation	One layer overrides the other	Begins to separate layers	Balanced performance with minor missteps	Clear dissociation and stable execution	Maintains precision with expressive control
REAL TIME SIGNALING Reaction to cues	Slow or incorrect responses	Follows basic cues when prompted	Reacts to most cues promptly	Adapts quickly and accurately	Reacts instantly and supports group transitions
BAPNEDIDDLE Lateral motor planning	Repetitive or confused motion	Alternates sides with support	Correct movements for version (simple/double)	Confident across versions	Integrated rhythm, melody, and laterality seamlessly
CLOSING RITE Calmness and emotional tone	Disconnected, restless	Calm posture but low engagement	Participates with calm and focus	Reflective tone and active engagement	Promotes group calm and collective closure

Source: Prepared by the authors

Peer Assessment Sheet: BAPNE Activities – “E Kaabo sie ya yi”

Name _____ of _____ the student _____ you _____ are _____ observing: _____

Your name: _____

Date: _____

For each activity, circle the level that best describes what you observed.
Be honest and kind.

1. Clap Change – Did they clap in time with their steps?

- 1. Not at all in sync
- 2. Occasionally matched steps and claps
- 3. Sometimes maintained rhythm
- 4. Generally synchronized

5. Always accurate and confident

2. Stomp Change – *Could they move hands and feet in different rhythms?*

1. Unable to coordinate movements
2. Significant difficulty
3. Partial coordination achieved
4. Movements mostly independent and accurate
5. Fully independent coordination, smooth and accurate

3. Rows Facing Each Other – *Did they move together with their partner and sing?*

1. No visible connection with partner
2. Occasional attempts at coordination
3. Some alignment achieved
4. Good coordination and vocal integration
5. Excellent timing and partner connection throughout

4. Handsball Change – *Did they handle the ball carefully and pass it well?*

1. Dropped or misused the ball frequently
2. Attempted passes with inconsistency
3. Handled the object with moderate control
4. Passed accurately while moving and singing
5. Controlled, fluid, and rhythmically integrated movement

5. Concentric Circles – *Did they move with the group and keep the rhythm?*

1. Lost rhythm or broke formation
2. Occasionally regained group flow
3. Maintained rhythm most of the time
4. Moved fluently with group
5. Supported rhythm and cohesion actively

6. Il Cubo Parlante – *Did they follow the cube tasks and speak at the right time?*

1. Did not complete tasks or stayed silent
2. Tried partially but lacked clarity
3. Completed most tasks accurately
4. Executed movements and speech clearly
5. Fully integrated verbal and motor responses with precision

7. Dual Task – *Did they sing and tap different rhythms at the same time?*

1. Unable to separate rhythm and movement
2. Managed one task, but not both
3. Performed both with some effort
4. Controlled and consistent performance
5. Fully mastered simultaneous rhythm and movement

8. Real Time Signaling – *Did they react quickly to the teacher's hand signals?*

1. Missed or delayed most signals
2. Reacted with prompts or after peers
3. Generally responsive
4. Quick and accurate reactions
5. Anticipated signals and supported group adjustment

9. Bapnediddle – *Did they use left and right hands in patterns correctly?*

1. Confused or repeated movements
2. Hesitated or used one side predominantly
3. Alternated movements with some errors
4. Showed control in bilateral movement
5. Accurate, confident, and rhythmically balanced across versions

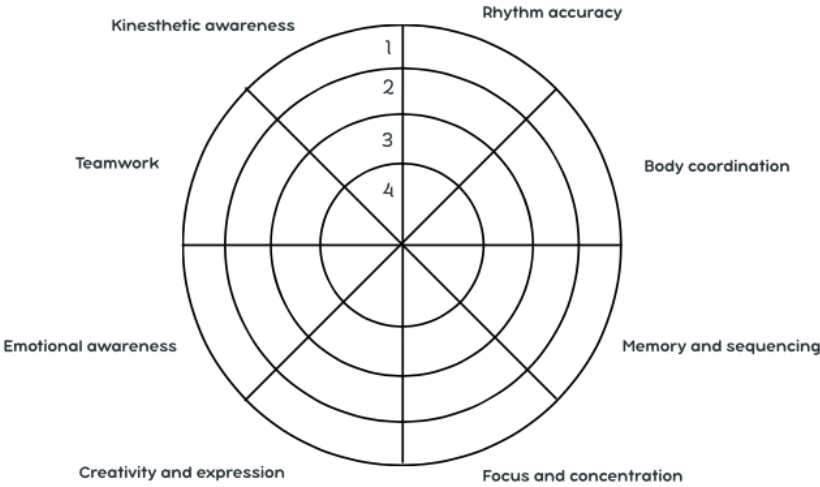
10. Closing Rite – *Were they calm and focused at the end?*

1. Restless or disengaged
2. Slightly calmer but not focused
3. Calm and moderately present
4. Fully engaged and regulated
5. Completely calm, focused, and emotionally connected

This peer assessment could be done in paper format or by using online forms or applications such as Kahoot to make it more dynamic and engaging for students. The use of these digital tools, in addition to increasing motivation, provides automatic feedback and makes it easier for the teacher to mark.

Writing questions could also be added, such as what they liked best or where they think they could improve. It could also be done as a self-evaluation, individually or as a team. It could even be done in a more visual format, such as a radial chart template (Figure 27). With it, the students should colour the target considering the proposed axes (this is an example, others could be at the teacher's discretion).

FIGURE 27. *Self-assessment radial chart example*



Source: Prepared by the authors

3. CONCLUSIONS

This study has shown that integrating the BAPNE method with artificial intelligence tools is a cutting-edge teaching strategy with profound implications for the development of cognitive and executive functions. Far from being a mere application of body percussion, the method stands as a sophisticated neuromotor system that capitalizes on motor dissociation and dual tasks as pillars for brain stimulation.

One of the most relevant conclusions of this study is the validation of the fundamental principle of BAPNE: the separation of prosodic accent and musical accent. This break with traditional methodologies is not a stylistic whim, but rather the neurocognitive substrate that forces the nervous system to manage parallel and non-congruent information flows. Singing a melody while performing dissociated rhythmic and motor patterns—as in Dual Task activities with the Cuban clave or movement in geometric figures—directly and systematically promotes

cognitive flexibility. The brain is compelled to inhibit the natural tendency to synchronize all actions, thus forging a greater ability to alternate between tasks and adapt behavior to changing rules.

Likewise, activities such as Stomp Change and, more explicitly, Real Time Signaling using BAPNE boards, have been found to be first-rate catalysts for inhibitory control and sustained attention. The need to suppress automatic motor responses in order to execute the teacher's precise instructions or the correct visual stimulus trains the individual's self-regulation skills. This mechanism not only improves psychomotor coordination but also strengthens attentional networks, a cross-cutting skill for any learning process.

The incorporation of Artificial Intelligence and Augmented Reality transcends mere technological gloss. It represents a paradigm shift in the teaching of neuromotor skills. The use of avatars as demonstrators and AR to visualize the brain areas involved turns an eminently kinesthetic practice into a metacognitive experience. Students not only “do,” but “understand what they do” at a neurofunctional level, giving the activity tangible and scientific meaning. This approach fosters a deeper and more conscious understanding of one's own cognitive functioning, enhancing motivation and engagement.

In summary, the BAPNE method, enriched by AI, reveals itself as a robust and multifaceted pedagogical approach. Its systematic focus on neuromotor skills offers fertile ground for the development of cognitive flexibility, inhibition, and impulse control, essential executive skills in the 21st century.

FINAL REFLECTION

The amalgamation of an ancient practice such as body percussion and emerging technologies such as Artificial Intelligence places us in a pedagogical melting pot of enormous potential. This work posits that the education of the future must definitively overcome the Cartesian dualism that has historically separated the body from the mind. We advocate for “embodied cognition,” where movement is not a complement but the very vehicle of learning and the development of complex thinking.

The implications of this approach transcend the realm of the music or physical education classroom. The executive skills cultivated here—planning, working memory, self-regulation—are the scaffolding on which not only academic success is built, but also socio-emotional well-being and the ability to adapt to a constantly changing global environment. Educating students with strong executive control is imperative for developing autonomous, reflective, and resilient citizens.

The way forward must explore the expansion of these methodologies to other contexts and populations. Longitudinal research will determine the durability of these cognitive benefits, while their adaptation to clinical settings (patients with ADHD, mild cognitive impairment, or neurodevelopmental disorders) could open new non-pharmacological therapeutic avenues. AI itself could evolve from a demonstration tool to a real-time feedback system capable of customizing the difficulty of activities based on each individual's performance.

Ultimately, this study invites reflection on the true nature of educational innovation. It lies not only in the adoption of new technologies, but in the wisdom to integrate them into coherent pedagogical frameworks with a deep scientific basis, capable of enhancing what is most fundamental: the human capacity to learn, adapt, and grow.

8. REFERENCIAS

- Alonso-Marco, M., & Romero-Naranjo, F. J. (2022). Introducción al análisis cinemático de los movimientos básicos de la percusión corporal según el Método BAPNE [Introduction to kinematic analysis of basic body percussion movements according to the BAPNE Method]. *Retos*, 46, 950–971. <https://doi.org/10.47197/retos.v46.94773>
- Andreu-Cabrera, E., & Romero-Naranjo, F. J. (2021). Neuromotricidad, Psicomotricidad y Motricidad. Nuevas aproximaciones metodológicas [Neuromotricity, Psychomotricity and Motor skills. New methodological approaches]. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación*, 42, 924–938. <https://doi.org/10.47197/retos.v42i0.89992>
- Andreu Cabrera, E., Romero Naranjo, F. J., & Lorenzo Lledó, A. (2024). Motor skills and Neuromotricity. Theoretical-practical justification through the BAPNE method. *Retos*, 52, 338–349. <https://doi.org/10.47197/retos.v52.101707>

- Arnau-Mollá, A. F., & Romero-Naranjo, F. J. (2023). Structure and foundation for starting a session through Bapne's method: The initiation rite. In *Innovación docente e investigación en educación: nuevas tendencias para el cambio en la enseñanza superior* (pp. 849-862). Dykinson.
- Arnau-Mollá, A. F., & Romero-Naranjo, F. J. (2023). Foundation and didactics of the main part of the session in the Bapne method: Cognitive stimulation. In *Innovación docente e investigación en educación: nuevas tendencias para el cambio en la enseñanza superior* (pp. 873-888). Dykinson.
- Arnau-Mollá, A. F., & Romero-Naranjo, F. J. (2020). Quantitative study on selective attention in children aged 8-9 years through body percussion. *European Proceedings of Social and Behavioural Sciences*, 84(6), 50–60. <https://doi.org/10.15405/epsbs.2020.05.6>
- Arnau-Mollá, A. F., & Romero-Naranjo, F. J. (2024a). Effect of the BAPNE neuromotricity method on anxiety levels in university students considering gender differences. *Journal of Physical Education and Sport* ® (JPES), 24(7). <https://doi.org/10.7752/jpes.2024.07188>
- Arnau-Mollá, A. F., Romero-Naranjo, F. J., & Andreu-Cabrera, E. (2024b). Comparing the impact of neuromotricity BAPNE method and traditional methodology on selective attention and concentration among future teachers: A gender-based comparative study. *Journal of Physical Education and Sport* ® (JPES), 24(5), Art. 140, 1212-1229. <https://doi.org/10.7752/jpes.2024.05140>
- Arnau-Mollá, A. F., & Romero-Naranjo, F. J. (2024). Percusión corporal e imitación: recursos pedagógicos desde la neuromotricidad. *Per Musi*, 25, e242521. <https://doi.org/10.35699/2317-6377.2024.53591>
- Baddeley, A. (2020). Working memory. In *Memory* (pp. 71-111). Routledge.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7–74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Di Russo, S., Gisbert Caudeli, V., Romero-Naranjo, F. J., & Domenico Pelizza, A. (2024b). Body percussion in the band repertoire: The case study of the work Palindromia Flamenca, by Antonio Ruda Peco. *Per Musi*, 25, 1-23. <https://doi.org/10.35699/2317-6377.2024.52694>
- Di Russo, S., Romero-Naranjo, F. J. (2021a). Body percussion in spanish music: A methodological approximation [Article]. ERPA 2021 International Congresses on Education, Sakarya, Turkiye.
- Di Russo, S., Romero-Naranjo, F. J. (2021b). Body percussion in the work of composer Oscar Navarro. The case of “Libertadores [Article]. ERPA 2021 International Congresses on Education, Sakarya, Turkiye.

- Di Russo, S., & Romero-Naranjo, F. J. (2023). Body percussion and traditional dances. The case of Ball dels Moretons in Mallorca. *Retos*, 49, 442–458. <https://doi.org/10.47197/retos.v49.97609>
- Di Russo, S., Romero-Naranjo, F. J., Gisbert Caudeli, V., Cantarini, G. (2023). The repertoire for wind band and body percussion. A state of the question from the bapne method. In M. d. M. Simón Márquez, J. J. Gázquez Linares, In A. Martos Martínez, S. Fernández Gea, & P. Molina Moreno (Comps.), *Innovación docente e investigación en arte y humanidades: nuevas tendencias para el cambio en la enseñanza superior* (pp.171-184). Dykinson.
- Di Russo, S., Salerno, G., Romero-Naranjo, F. J. & Arnau-Mollá, A. F. (2022). Las panaderas is creativity: From tradition to innovation. In. Martos Martínez, A. B. Barragán Martín, M. d. C. Pérez Fuentes, M. d. M. Molero Jurado, M. d. M. Simón Márquez & M. Sisto (Comps.), *Acercamiento Multidisciplinar Para la Investigación e Intervención en Contextos Educativos* (pp. 403-414). Dykinson.
- Eysenck, M. W., & Keane, M. T. (2015). *Cognitive psychology: A student's handbook*. Hove: Psychology Press.
- Fan, J., McCandliss, B. D., Sommer, T., Raz, A., & Posner, M. I. (2002). Testing the efficiency and independence of attentional networks. *Journal of cognitive neuroscience*, 14(3), 340-347.
- Hove, M. J., & Risen, J. L. (2009). It's all in the timing: Interpersonal synchrony increases affiliation. *Social Cognition*, 27(6), 949-960.
- Mas-Mas, D., Romero-Naranjo, F. J., & Arnau-Mollá, A. F. (2023). Dual-task and movement: a bibliometric study based on high-impact search engines. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (50), 995-1009.
- McGaugh, J. L. (2000). Memory—a century of consolidation. *Science*, 287(5451), 248-251.
- Meirieu, P. (1998). *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes.
- Miyake, A., & Friedman, N. P. (2012). The nature and organization of individual differences in executive functions: Four general conclusions. *Current Directions in Psychological Science*, 21(1), 8–14. <https://doi.org/10.1177/0963721411429458>
- Miyake, A., Friedman, N. P., Emerson, M. J., Witzki, A. H., Howerter, A., & Wager, T. D. (2000). The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex "frontal lobe" tasks: A latent variable analysis. *Cognitive Psychology*, 41(1), 49-100.

- Moreno Olivos, T. (2016). *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje: Reinventar la evaluación en el aula*. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Posner, M. I., & Petersen, S. E. (1990). The attention system of the human brain. *Annual review of neuroscience*, 13(1), 25-42.
- Romero-Naranjo, F. J., Sayago-Martínez, R., Jiménez-Molina, J. B., & Arnau-Mollá, A. F. (2023a). Pilot Study of the Assessment of Anxiety and Attention through Body Percussion and Neuromotricity in Secondary School Students in Physical Education, Music and Visual Arts classes. *Retos*, 47, 573–588. <https://doi.org/10.47197/retos.v47.95595>
- Romero-Naranjo, F. J., & Andreu-Cabrera, E. (2023b). The ten pillars of neuromotricity. Theoretical-practical justification according to the BAPNE method. *Retos*, 50, 357–370. <https://doi.org/10.47197/retos.v50.98333>
- Romero-Naranjo, F. J., Pujalte Cantó, F. J., & Arnau-Mollá, A. F. (2023c). Body percussion and selective attention. Interdisciplinary quantitative study through neuromotricity activities BAPNE method based on the dual task in Primary Education. *Retos*, 48, 844–860. <https://doi.org/10.47197/retos.v48.97661>
- Romero-Naranjo, F. J., & Andreu-Cabrera, E. (2023d). Neuromotricidad como recurso interdisciplinar. Justificación teórico-práctica a través del método BAPNE. *Retos*, 49, 350–364. <https://doi.org/10.47197/retos.v49.98903>
- Romero-Naranjo, F. J. (2024). Neuromyths about movement and the brain: Debunking misconceptions. *Journal of Physical Education and Sport®*, 24(7), 1707–1715. <https://doi.org/10.7752/jpes.2024.07190>
- Romero Naranjo, Francisco Javier; Andreu Cabrera, Eliseo; González-de-Benatuil, María Luisamercedes (2024). “The learning devices in relation to neuromotricity”. En: Barragán Martín, Ana Belén, et al. (comps.). *Metodologías emergentes en la investigación y acción educativa*. Madrid: Dykinson. (Contextos Psicológicos, Educativos y de la Salud). ISBN 978-84-1070-932-4, pp. 371-382.
- Romero Naranjo, Francisco Javier, Andreu Cabrera, Eliseo; González-de-Benatuil, María Luisamercedes. (2024). “Principles of neuromotricity: clap change, voice change & stomp change as a pedagogical resource”. En: Barragán Martín, Ana Belén, et al. (comps.). *Innovación docente e investigación en educación: desafíos de la enseñanza y aprendizaje en la educación superior*. Madrid: Dykinson. (Innovación Docente e Investigación en Educación Superior). ISBN 978-84-1070-927-0, pp. 917-925.
- Romero-Naranjo, F. J., Arnau-Mollá, A. F., & Andreu-Cabrera, E. (2023). Strategies for ending a session in the BAPNE method: The closing rite. In *Innovación docente e investigación en educación: nuevas tendencias para el cambio en la enseñanza superior* (pp. 901-914). Dykinson.

- Sayago-Martínez, R., Salerno, G., Di Russo, S., Arnau-Mollá, A. F., & Romero-Naranjo, F. J. (2021, June 3-5). Socioemotional aspects of music-Motor activities according to the BAPNE method [Written submission]. *ERP4 2021 International Congresses on Education*, 484-489. Sakarya, Türkiye.
- Schunk, D. H. (2012). *Learning theories: An educational perspective*. Boston: Pearson Education
- Shute, V. J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of Educational Research*, 78(1), 153–189. <https://doi.org/10.3102/0034654307313795>
- Sohlberg, M. M., & Mateer, C. A. (1987). Effectiveness of an attention-training program. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 9(2), 117-130. <https://doi.org/10.1080/01688638708405352>
- Sohlberg, M. M., & Mateer, C. A. (1989). Theory and remediation of attention disorders. In M. M. Sohlberg & C. A. Mateer (Eds.), *Introduction to Cognitive Rehabilitation* (pp. 110-135). Guilford Press.
- Tirapu-Ustarroz, J., & Luna-Lario, P. (2008). Neuropsicología de las funciones ejecutivas. En *Manual de neuropsicología* (2ª ed., Vol. 2, pp. 219-259).
- Torrance, H. (2012). Formative assessment at the crossroads: Conformative, deformative and transformative assessment. *Oxford Review of Education*, 38(3), 323–342. <https://doi.org/10.1080/03054985.2012.689693>
- Vicente Nicolás, G., & Alonso-Sanz, A. (2013). El movimiento y la percusión corporal desde una perspectiva corpórea de la educación musical. En M. T. Tortosa Ybáñez, J. D. Alvarez Teruel, & N. Pellín Buades (Coords.), *XI Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria [Recurso electrónico]: Retos de futuro en la enseñanza superior: docencia e investigación para alcanzar la excelencia académica* (pp. 1720-1733). Universidad de Alicante.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64–70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2

SECCIÓN III.

PEDAGOGÍAS ESCÉNICAS,
FORMACIÓN ARTÍSTICA Y EDUCACIÓN

MOTIVACIÓN Y RENDIMIENTO EN EL BAILARÍN EN FORMACIÓN

BEATRIZ BAZO MOLINER
Universidad Rey Juan Carlos

1. INTRODUCCIÓN

Recientemente se ha podido apreciar como la danza se ha ido desarrollando en diferentes vertientes, entre las que destaca la danza clásica. Para que los bailarines se encuentren preparados para poder desempeñar esta ardua tarea, se requiere de cierta preparación. En este ámbito, los bailarines se destacan por requerir cierta habilidad y capacidades tanto físicas como psicológicas o mentales. Pese al hecho de que no se han realizado muchas investigaciones al respecto, se reconoce que los bailarines se ven influenciados por ciertos factores como pueden ser la ansiedad, el estrés o la presión. En el transcurso de mi carrera como bailarina y profesora, he podido apreciar como los bailarines precisan de una fortaleza mental muy grande para superar las adversidades. Entre las variables que más les afectan se encuentran la ansiedad que pueden sentir antes de actuar, al no sentirse preparados; la presión ejercida por familia, profesores y compañeros; y el estrés que les supone bailar delante de muchos espectadores. Sin embargo, estos factores también son necesarios en cierta medida para activar al organismo y potenciarlo. Por otro lado, se ha de recalcar que en esta investigación (Bazo, 2021), se llevó a cabo con bailarines en formación y obtuvieron resultados muy diferentes a los que se encontraron con otros estudios realizados con bailarines profesionales. Entre los cuales, parece relevante mencionar la elevada ansiedad rasgo que sienten los preprofesionales o amateur, en comparación con los profesionales. Lo cual puede ser debido al hecho de que estén más preparados y acostumbrados a ejecutar el baile delante de tanto público o que sepan gestionar mejor sus emociones ante la presión

o estrés que puede causar los profesores o la familia, por ejemplo. En relación con todo lo expuesto anteriormente, he de remarcar que lo que se ha pretendido en la presente investigación es realizar un estudio para exponer como afecta la motivación a los alumnos de danza y a su rendimiento, ya sea para realizar un ensayo en clase o previamente a una función, de igual modo que se hizo con las otras variables.

1.1. DEFINICIÓN DE MOTIVACIÓN

Para Ferguson (2000), la motivación se define como: “proceso dinámico interno que energiza y dirige la predisposición de acción de los individuos, y que puede llevar implícito un cambio” (P 85-96). Estos pueden evidenciarse de dos maneras; ya sea como una intensidad en la movilización de la energía o como calidad para conducirla en una dirección selectiva de la acción. Teniendo en cuenta el primero, sería la cantidad de esfuerzo que es necesario emplear para llevar a cabo la acción, es decir, se refiere a cómo de fuerte es la motivación. Este aspecto energético ha recibido diferentes denominaciones; por ejemplo, Anderson lo denominó “Arousal”; Courts “tensión dinamo génica”; Duffy “movilización de energía”; y, Duffy y Malmo “activación”, de manera más genérica. (P. 3-53). En relación con el contexto educativo, la motivación se relaciona con el conjunto de creencias que el alumnado tiene sobre sus objetivos y fines académicos. Asimismo, se considera que aparecen elementos tales como el interés y la persistencia que, gracias a la voluntad que pone el alumno, mantienen la motivación e inciden en la concentración y disposición en la tarea (Gaeta y Cavazos, 2015; Usán y Salavera, 2018).

1.1.1. Tipos de motivación

Para realizar una distinción, se conoce que aparecen dos tipos de motivación; la Motivación Intrínseca (MI) y la Motivación Extrínseca (ME). La primera (MI) se da cuando la motivación se relaciona con el propio sujeto, ya que nace de su interés y disfrute por aprender algo (Camacho-Miñano y Del Campo, 2013). En comparación, la segunda (ME) se muestra cuando la fuente de motivación está fuera del individuo y de la tarea a realizar, adquiriendo la conducta significada porque está dirigida

hacia un fin y no por sí misma, como son las contingencias y recompensas externas. Según Ellis (2005), se aprecian muchas ventajas de la Memoria Intrínseca con respecto a la Memoria Extrínseca. Esto se debe al hecho de que es más frecuente que alumnado motivado intrínsecamente lleve a cabo la tarea por iniciativa propia, implicándose más, tomando aspectos más difíciles de la misma, suelen ser más progresivos, creativos, y finalmente, obtienen un alto rendimiento. (Blanque, 2020)

A propósito de lo anterior, pero específicamente en el ámbito de la danza, se menciona que los bailarines:

“están intrínsecamente motivados cuando participan en danza por razones como diversión, para adquirir nuevas habilidades o por curiosidad, (...) y extrínsecamente motivados cuando participar por razones externas tales como conseguir un resultado concreto, como un premio en una competición, o por obligación o culpa”. (Pág. 80).

De este modo, se presupone que los bailarines, al estar intrínsecamente motivados, bailan porque disfrutan, sin tener en cuenta factores externos y, a su vez, se sienten más satisfechos con su compromiso. (Wilmerding & Krasnow, 2018). Pero para poder profundizar se ha de hacer hincapié en las diferentes teorías que aparecen.

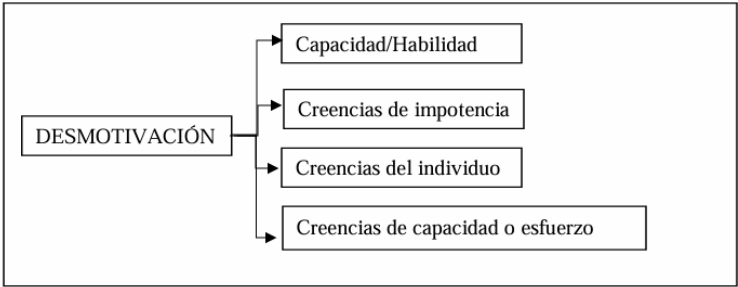
1.2. TEORÍAS DE LA MOTIVACIÓN

Actualmente, existe cierta dificultad para definir y conceptualizar dicho constructo, se pueden recalcar diferentes modelos y teorías sobre la motivación que coexisten en el ámbito de estudio de la motivación: *la Teoría de la Autoeficacia* (Zimmerman y Bandura, 1994), *Teoría de la Expectativa-Valor* (Wigfield y Eccles, 2000), *Teoría de la Atribución Causal* (Miller, Ferguson y Byrne, 2000) o la *Teoría de la Motivación Intrínseca-Extrínseca* (Ryan y Deci, 2000). Principalmente, se tomará de referencia esta última porque está basada en la “Teoría de la Autodeterminación” (Deci y Ryan, 1985, 1991). Ésta trata de conocer el grado en que las conductas humanas son voluntarias o autodeterminadas, apareciendo tres tipos diferentes de motivación. En primer lugar, la motivación intrínseca, que se relaciona con niveles superiores de autodeterminación e implica que el compromiso que se lleva a cabo en una actividad sea por placer. El segundo tipo es la extrínseca, que hace referencia a las consecuencias que se van a recibir a la hora de comprometerse en una

actividad. Dentro de ésta, se incluyen cuatro tipos de regulación (integrada, identificada, introyectada y externa) que evolucionan de mayor a menor nivel de autodeterminación. (Ryan y Deci, 2000).

Por último, se destaca la desmotivación, que conlleva el menor nivel de autodeterminación y se produce cuando el individuo no percibe ningún vínculo entre sus acciones y las consecuencias que podría esperar del medio ambiente. En la siguiente figura (Figura 1) se aprecian las diferentes variables que incrementan la desmotivación. Una falta de habilidad, si el bailarín considera que su esfuerzo no tiene transcendencia, sintiendo impotencia, si existe falta de confianza en sus estrategias para afrontar la situación o si el esfuerzo se considera demasiado elevado, la desmotivación irá en continuo ascenso. (Pág. 130-131).

FIGURA 1.

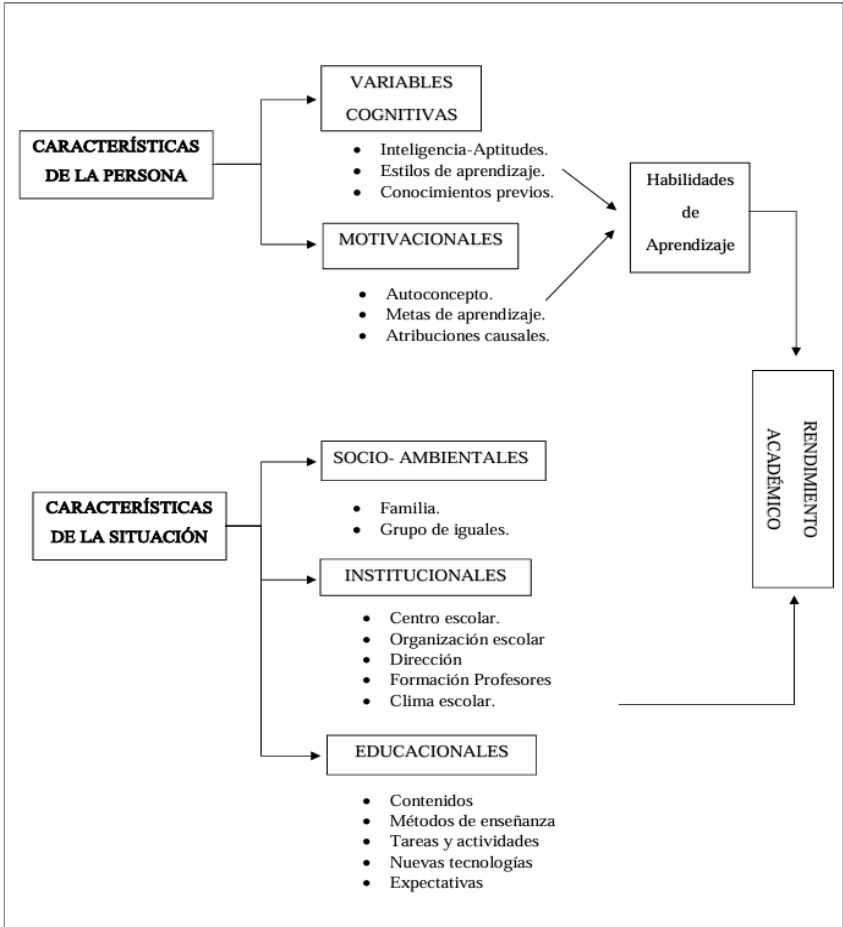


Fuente: Esquema Tipos de Desmotivación de elaboración propia adaptado de Ibáñez y Fernández (2014)

1.3. VARIABLES QUE INFLUYEN

Las variables que influyen en el rendimiento académico se pueden agrupar en dos niveles: las de tipo personal y las contextuales (socio ambientales, institucionales e instruccionales). En las variables personales se incluyen aquellas que hacen referencia al alumno, tales como inteligencia, conocimientos, edad, género, sus metas, autoconcepto, etc. Para las variables socio ambientales se ha de tener en cuenta el estatus económico, social, familiar. También aparecen las variables instruccionales que incluyen los métodos de enseñanza, los contenidos, tareas, así como expectativas de alumnos o profesores. (Pág. 247, González-Pienda, 2003). Esto queda reflejado en la posterior (Figura 2).

FIGURA 2.



Fuente: Esquema Variables del rendimiento académico de elaboración propia adaptado del modelo propuesto por González-Pienda (2003)

Si bien es cierto que estas variables contextuales pueden ser muy influyentes a la hora de actuar; uno de los requisitos más importantes será la predisposición que él tenga para llevarla a cabo y, por lo tanto, entran en funcionamiento las variables personales. De este modo, una de las variables que más se deben valorar es la pasión que tiene por bailar.

Teniendo en cuenta diferentes autores, todos se conoce que, para tratar el ámbito de la danza, abordan el estudio de la pasión y su implicación en el bailarín. Esto se debe a que la pasión se convierte en la motivación

que promueve que los bailarines, ya sea en ámbito profesional o en formación, a que no desistan e inviertan todo su tiempo y esfuerzo en mejorar cada día para intentar lograr la excelencia. (Vallerand, 2003; De Alva-Cobos, 2016). Para poder profundizar en estos aspectos, se debe destacar que Vallerand et al. (2003) realizan una distinción atendiendo a dos tipos de pasión diferentes: la armoniosa y la obsesiva. En primer lugar, la pasión armoniosa que “está integrada por razones intrínsecas del individuo, y pasa a formar parte de su identidad”. (Pág. 756) En comparación, se define textualmente la pasión obsesiva como: consecuencia de una internalización controlada por motivos contingentes a la práctica de la actividad en cuestión” (Pág. 756)

Asimismo, bailarinas famosas como Tamara Rojo relatan sus propias vivencias y dan a conocer su experiencia. Como testimonio, ella relata y se va a citar textualmente: “*bailar era mi paraíso*” (Pág. 235), se hace hincapié en el hecho de que los bailarines tienden a actuar por instinto y la pasión les incita a bailar. (Pág. 232-235, Rojo, 2016)

1.4. AUTOEFICACIA Y AUTOESTIMA

Por otro lado, en el estudio de la motivación se deben tener en cuenta factores como la autoestima y la autoeficacia, íntimamente relacionados. Autores como Vergara, Fuentes et al., (2021) hacen hincapié en esto en su estudio definiendo la autoestima como: “la valoración personal e individual que cada persona realiza de sí mismo, y que se ve influenciada por la transición de estados anímicos en que se ve envuelta la persona en un periodo de tiempo”, siendo uno de los constructos más eficaces a la hora de establecer relaciones sociales. Por su parte, se refieren al autoconcepto, referido a tres grandes áreas, la cognitiva que hace referencia a las numerosas ideas que lo forman; el área afectiva, que constituye la autoestima y; el área conductual, que sería la búsqueda del reconocimiento propio o de los demás, o autoafirmación.

Estos autores afirmaron que la danza era una forma muy práctica de generar y establecer relaciones interpersonales. Esto permitía crear nuevos vínculos de amistad con personas con características similares y afines. Así pues, se potenciaba la autoconfianza, aumentaba la

satisfacción y la autoestima de los bailarines, del mismo modo que se reducían los niveles de ansiedad. (Vergara, Fuentes et al., 2021).

Sin embargo, otros autores hacen referencia a las posibles variables negativas que aparecen, como los comentarios negativos por parte de profesores de danza que desembocarían en una disminución de la competencia percibida, interviniendo directamente en la motivación de los bailarines. Por ello, se fomenta la recomendación de proporcionar un feedback que sirva de elemento informativo para los alumnos, evitando los extremos opuestos. (Smirnova, 2015).

Estrechamente vinculado al término de autoestima, se reconoce otro concepto como es la autoconfianza, que se define como: “conjunto de creencias sobre la autoestima y la competencia”. (P. 84, Wilmerding & Krasnow, 2018). Se potencia cuando te sientes capacitado para conseguir tu propósito y por la forma en que te valoras a ti mismo; por tanto, se requiere una actitud positiva. De este modo, un bailarín que tiene cierta autoconfianza en sí mismo, es percibido por los demás y por sí mismo, como capaz de actuar en público, seguro de sí mismo, competente, satisfecho y produciendo una mayor motivación para bailar.

1.5. ESTRATEGIAS E IMPACTO DE LAS EMOCIONES

Seguidamente se presentan algunas de las estrategias que se pueden llevar a cabo, recopiladas de la investigación que hizo Stipek (1988). En primer lugar, deben detallarse los objetivos con un lenguaje que los alumnos puedan entender por qué la incertidumbre los desmotiva. El maestro debe contagiar entusiasmo a través de conductas positivas que sirvan de ejemplo a seguir, cito textualmente: “debe brindar seguridad, afecto y reconocimiento”. (Pág. 12, Anaya-Durand & Anaya-Huertas, 2010) Además, debe incitar su curiosidad, añadir retos, compartir la responsabilidad de que aprendan por cuenta propia, la comunicación debe ser persistente y manteniendo respeto, confianza y valoración... Por otro lado, como menciona este autor, los premios o castigos como recompensas extrínsecas deben darse con cautela. Se ha de prevenir que los alumnos realicen una conducta por el hecho de conseguir una recompensa, deben hacerla por satisfacción o aprendizaje que supone en

sí misma. A su vez, los castigos son muy desmotivadores. Es por ello, que los profesores deberían emplear una estrategia de evaluación que permita a los alumnos corregir y mejorar gracias a la retroalimentación. En esta investigación, los autores concluyen haciendo hincapié en que muchos profesores no favorecen la motivación al emplear control y autoridad, produciendo inseguridad y desmotivación. (Blanke, 2020).

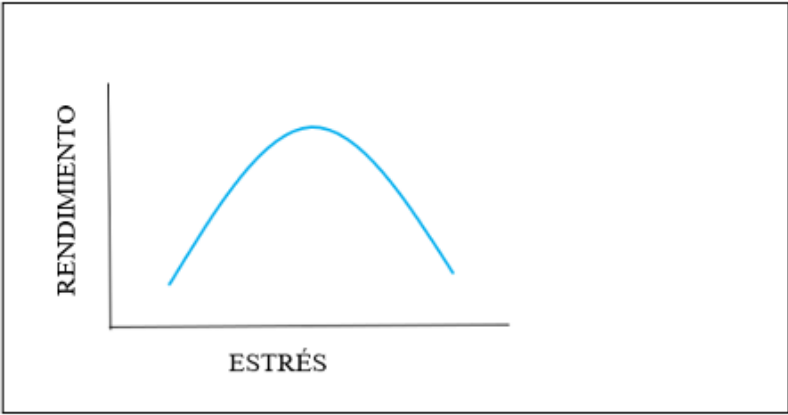
Desde otro punto de vista, tomando de referencia el estudio de la inteligencia emocional se han estudiado las consecuencias de las emociones positivas y negativas en la tarea. En primera instancia se centran en el hecho de que las emociones positivas se relacionan de manera directa con un incremento del rendimiento, ya que el alumno realiza la tarea disfrutando. Sin embargo, también se menciona que hay numerosos efectos indirectos sobre la ejecución, siendo mediados por el impacto de las emociones en la motivación. Como ocurre con la esperanza que experimentan antes de llevar a cabo la tarea, ya que esto puede influir positivamente en la motivación y, por ende, en la ejecución. De este modo, se llega a la conclusión de que las emociones positivas producen, en general, efectos positivos que implican una mejora en el aprendizaje.

Pese a esto, también destacan la relevancia de las emociones negativas, pudiendo tener un efecto tanto negativo como positivo. Por ejemplo, se resalta el papel del aburrimiento, ya que puede motivar al alumno a buscar otra tarea más recompensada, o a reducir su MI queriendo escapar de esa situación. (P.11, Anaya-Durand & Anaya-Huertas (2010)

1.6. RENDIMIENTO EN DANZA

En relación con el rendimiento en danza, se deben mencionar autores como Yerkes & Dodson (1908) porque desarrollaron el modelo de la “U invertida”. Esta ley se caracterizó por contemplar numerosos factores como pueden ser la motivación, ansiedad, presión, estrés, entre otros muchos. Estos autores lo que proponen es que; si la motivación se encuentra entre unos niveles demasiado mínimos o excesivos para el individuo, se produce un rendimiento deficiente. (Pág. 10). Esto se puede apreciar en la posterior Figura 3 de elaboración propia.

FIGURA 3.



Fuente: "Modelo U Invertida" de Yerkes y Dodson (1908) de elaboración propia adaptado de Anaya-Durand & Anaya-Huertas (2010)

Después de visualizar esta representación, queda reflejado como niveles demasiado elevados de estrés o motivación, en este caso, que son contraproducentes porque desencadenan un peor rendimiento; al igual que niveles inferiores a lo necesario. De acuerdo con esta ley, se reconoce un nivel óptimo de motivación, que le permite desarrollar un rendimiento adecuado. (Anaya-Durand & Anaya Huertas, 2010).

Estrechamente vinculado a esto aparece el *Arousal fisiológico* al que hacen referencia numerosos autores. En este ámbito se deben destacar las investigaciones realizadas por Cernuda (2012a; 2017) en las que define este término como un factor que predispone o energiza para la acción y se debería situar dentro de un nivel natural de activación. Además, en otra de sus investigaciones esclarece que debido a los elevados síntomas de ansiedad que presentan los bailarines, empeoran su rendimiento a la hora de actuar. (Cernuda, 2006).

Pese al hecho de que niveles demasiado elevados de cualquiera de estos factores afecta negativamente en el desempeño de la tarea; si los bailarines no llegan a niveles mínimos de activación, las consecuencias serían similares. Como se aprecia en la “Ley de la U Invertida” de Yerkes y Dodson (1908), si no se llegan a obtener ciertos niveles de estrés, el

umbral de activación no se potencia y, por lo tanto, el organismo no se involucra de igual modo en la tarea. Con esto se plantea, que ciertos niveles de estrés, ansiedad o presión son necesarios para que *el Arousal fisiológico* se active y poder lograr un buen rendimiento. Pero sin que los niveles sean demasiado elevados, ya que cuando excedan el punto óptimo, el rendimiento comenzaría a descender. (Cernuda, 2017)

Asimismo, se plantea con el factor motivacional, puesto que son necesarios niveles mínimos de motivación que activen al organismo a bailar y actuar. Como se da a conocer por numerosos autores, han de “dar el máximo para potenciar el éxito que conlleva y obtener su recompensa” (Pág. 175) porque, si no aparecen ninguna de las dos, la motivación irá en decrecimiento y no lograrán mejorar su competencia, lo cual afectará al rendimiento. (De Alva-Cobos, 2016)

También se debe hacer especial hincapié en el papel que juega el entorno porque es uno de los factores más relevantes para obtener un rendimiento en danza recomendable. Evidentemente, si los bailarines se sienten apoyados por familiares, compañeros y profesores, su ejecución se verá beneficiada; sin embargo, si lo que aprecian son críticas, el rendimiento no será tan bueno.

2. OBJETIVOS

Por consiguiente, se van a detallar los objetivos de esta investigación, que pueden ser recopilados en tres:

- Investigar acerca de la motivación y diferencias entre motivación intrínseca y extrínseca vinculada al ámbito de la danza.
- Ampliar la investigación descriptiva sobre los posibles factores que afectan dentro de la motivación en danza, tales como el entorno familiar, compañeros o profesores. Además de establecer una relación entre todo lo anterior y el rendimiento en danza
- Llevar a cabo un estudio empírico en el que se muestre como afecta la motivación a los bailarines en formación.

Como se ha introducido anteriormente, esto se convierte en una problemática por el efecto que provoca en los bailarines; que pueden ser positivo para el individuo si logra un correcto equilibrio, o en su defecto, negativas, si las siente en exceso o en defecto. Todo ello, con la finalidad de obtener un rendimiento en danza óptimo para el bailarín. Es por ello, por lo que, se llevará a cabo un estudio cualitativo-cuantitativo para contextualizar todos los aspectos teóricos sobre la motivación en danza y se utilizará un Test del ámbito de la Psicología Clínica.

Para ello, se plantea como hipótesis la concepción del alto nivel de motivación que presentan los bailarines en formación, y que valoran de manera positiva para obtener el máximo rendimiento posible. Esta investigación trata de llevar a cabo un estudio cualitativo-cuantitativo en el que se pone de manifiesto la relación entre psicología y danza.

3. METODOLOGÍA

Se trata de una metodología mixta; elaborando un estudio cualitativo detallando de manera descriptiva la motivación en danza y el rendimiento, y un estudio cuantitativo con el uso de test y su análisis.

3.1. PARTICIPANTES

El presente estudio se llevó a cabo con una muestra de 45 sujetos, 35 mujeres (77,78%) y 10 varones (22,22%), profesionales de danza clásica en el Instituto de danza Alicia Alonso; con una edad media de 21,8 ($Sd=3,0866$). Para elaborar esta investigación de campo específico, nos hemos ajustado únicamente con estudiantes de danza clásica de nuestro país. Se debe recalcar que el estudio presenta ciertas limitaciones que impiden un análisis estadístico completo debido al reducido número de participantes. Pese a esto, se ha podido establecer alguna diferencia en género, aunque no muy significativa. Carecemos de una muestra muy elevada para hacer comparaciones realmente significativas y poder establecer estadísticos de relevancia. Nos hemos limitado a exponer de manera descriptiva los datos más relevantes para desarrollar la hipótesis para que en futuras investigaciones se aborde con más profundidad.

3.2. INSTRUMENTOS

- Test DMI “Dance Motivation Inventory”. (Maraz et al., 2015)
- Simultáneamente, se llevó a cabo una encuesta de elaboración propia en la que participó una muestra de 100 alumnos de escuelas diferentes, conservatorios, ... Esta encuesta tenía la finalidad de medir la cantidad de motivación que sienten los alumnos de danza en el ámbito educativo, así como estudiar su apreciación y valoración del entorno que les motiva o desmotiva a la hora de bailar.

3.3. PROCEDIMIENTO

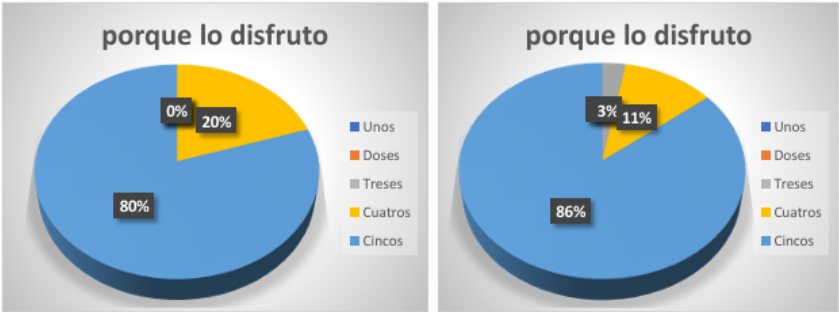
El procedimiento que se ha empleado en el presente estudio consistió en primer lugar en proponer y realizar los Test sobre Motivación (DMI, Maraz et al., 2015) a compañeros que desempeñan sus estudios de danza clásica en el “Instituto Universitario de la Danza Alicia Alonso”. Al mismo tiempo, se difundió la encuesta de elaboración propia a través de un enlace a diferentes alumnos de conservatorios, escuelas privadas, instituciones superiores, etc., para intentar llegar al máximo número de participantes. Posteriormente se llevó a cabo un análisis de los datos recabados con lo que se obtuvieron los siguientes resultados.

4. RESULTADOS

Como se ha mencionado anteriormente, en este estudio empírico se ha utilizado el “Dance Inventory Motivation” para llevar a cabo una medición de la motivación en danza. Además, complementariamente se ha compartido una encuesta de elaboración propia para ampliar los resultados. En primer lugar, se va a exponer el análisis de los test, que fueron respondidos por 45 bailarines, 35 mujeres y 10 hombres. Se debe recalcar que este test pretende analizar una serie de claves como son: “mejorar el estado de ánimo”, “fitness”, “intimidad”, “socializando”, “trance”, “maestría”, “autoconfianza” y “escapismo”. (Pág. 4, Maraz et al., 2015). Y, en los que se debe responder a la pregunta *¿Por qué bailas?* Marcando entre 1 (totalmente en desacuerdo) y 5 (totalmente de

acuerdo). Teniendo en cuenta el primer factor, “mejora del estado de ánimo”, se ha seleccionado la pregunta 22. *Yo bailo porque lo disfruto*. En esta, el 84,4 % del total puntúa con 5, específicamente un 80% hombres y un 86% de mujeres, como se puede apreciar en las gráficas posteriores (Gráfico 1). Y, se aprecia que nadie ha puntuado ni 1, ni 2.

GRÁFICO 1. *Respuesta al ítem Yo bailo porque lo disfruto*



Nota: Respuesta de hombres (izq.) y mujeres (dcha.) al ítem 22

Otros de los ítems que cabe mencionar es el 27. ... *Porque bailar mejora mi estado de ánimo*; en el que la mayoría, en un 80% ha marcado entre 4-5. Con relación a la “autoconfianza”, se ha estudiado el ítem 25. ... *porque bailar mejora mi autoestima*; en el que como se muestra en la posterior gráfica, el 60% de los hombres señala el 4, en comparación de las mujeres en un 23%. Si bien es cierto que en otro de los criterios conocido como “Socializando” no se aprecian diferencias significativas entre hombre y mujeres. Además, tampoco se estiman unas diferencias entre las puntuaciones, ya que, en cómputo general puntúan tanto en 1 como en 5. Sin embargo, sí que se aprecian diferencias significativas para el valor “Intimidación”, en el que se ha tomado como referencia el ítem 29. ... *porque busco una relación*, se puede deducir que las mujeres tienen menos intención que los hombres de bailar para buscar una relación de pareja.

De manera complementaria también se ha llevado a cabo una encuesta de elaboración propia, respondida por 100 bailarines; de diferentes estilos de danza, 50% clásica, 23% contemporánea, 9% española y 18% otros estilos como urbana, jazz u otros, y con edades comprendidas

entre 12 y 23 o más, pero siendo la mayoría entre 18-23 años. En primer lugar, como se muestra en la Gráfico 2, se les preguntó sobre si se sentían motivados cuando tenían que hacer un ensayo en clase. A lo que solo un 4% respondió que “No”, el resto “Sí” o “A veces”. Además, ante la pregunta previo a actuar, un 90% afirma que sí, y nadie “No”. De lo que se presupone que la mayoría de los bailarines se sienten más motivados cuando tienen que realizar una actuación, en comparación a cuando tienen un ensayo en clase.

GRÁFICO 2. *Respuesta al ítem Ensayo en clase/actuación*



Nota: Respuesta a ensayos (izq.) y actuación (dcha.)

En segundo lugar, para tratar el tema del entorno se les realizó la pregunta de por quién se sentían más motivados ya fuera en un ensayo o previo a una actuación, de lo que también se aprecian diferencias. Así pues, como refleja el posterior Gráfico 3, en un ensayo el 49% se siente más motivado de manera auto percibida, a diferencia de un 40 % por compañeros y un 11% por profesores. Sin embargo, antes de una función, aparece el factor de la familia en un 20%, que antes no aparecía, y se reduce un poco los otros factores de automotivación, profesores y compañeros.

Seguidamente, se les realizó una pregunta: “*Cuando estás pasando un mal momento, estás triste... ¿Te motiva bailar?*” Ante la cual, el 80% afirmó diciendo que “Sí” y solo un 8% expuso que “No”. Del mismo modo, se les preguntó si alguna vez se habían sentido desmotivados, y para la cual el 99% dijo “Sí”, es decir, solo 1 persona dijo “No”.

GRÁFICO 3. *Respuesta al ítem Entorno*



Nota: Respuesta a ensayos (izq.) y actuación (dcha.)

Con relación a la pregunta sobre por quién se sienten más desmotivados, cabe destacar que el 46% responde que los profesores y el 37% se percibe a sí mismo como factor desmotivador. Asimismo, cuando se les pregunta cuál es su mayor apoyo, el 47% reconoce a los compañeros y el 30% a la familia, solo un 6% a los profesores.

Por último, se les pregunta; *¿en qué medida creen que los profesores pueden ayudarles a gestionar estas emociones?* A lo que el 12% responde con un 1 (nada) y un 13% (mucho). Por ello, la importancia del papel que desempeñan los profesores, deberían tener mayor conciencia de ello y ayudarles. De este modo, quedan reflejados todos los resultados obtenidos a través de la realización del “Test Dance Inventory Motivation” creado por Maraz et al. (2015), así como, de la encuesta de elaboración propia, que ha servido para profundizar más en algunos aspectos.

5. DISCUSIÓN

En relación con todos los resultados obtenidos y mostrados anteriormente se va a exponer un análisis exhaustivo. Existen una serie de similitudes con algunas investigaciones realizadas recientemente como las de Ibáñez y Fernández (2014). En estas se podía vislumbrar una mayor regulación intrínseca en los alumnos de danza, y con un porcentaje muy pequeño de desmotivación. Como en el presente estudio, en el que se ha demostrado que el 84,4 % de los bailarines baila por el disfrute que les

supone. Del mismo modo, en la investigación de Cera et al. (2015) se hace hincapié en las conexiones existentes entre esta motivación intrínseca y los aspectos de competencia, autonomía y compañerismo. Con relación al compañerismo, también se le otorga mucha importancia porque entre el 34-40% de los estudiantes afirman que se sienten más motivados por compañeros y, en general, el 47% reconoce que son su mayor apoyo. Por otro lado, Requena-Pérez (2015) realizaron un estudio en el que los bailarines de danza estimaban más importante el factor del empeño que ellos ponían en aprender para sentirse motivados y, lo cual tenía efectos positivos en su rendimiento. Así como en la encuesta que queda reflejado como el 53% de los bailarines califica como “mucho” realizar la actividad por gratificación y superación personal.

Tampoco se pueden olvidar los factores de estrés, ansiedad y presión estudiados con anterioridad. Por ejemplo, los estudios de Cernuda (2012a, 2015, 2017), así como muchas tesis doctorales dirigidas por él, cómo la de Tamara Rojo (2016). Si bien es cierto que todos ellos han reflejado como presentan niveles de ansiedad bajos en bailarines profesionales; cuando se realiza la investigación con bailarines que están en ámbito académico, reflejan perfiles diferentes. Esto puede ser debido a que no están tan preparados físicos ni psicológicamente para afrontar las adversidades. Es por ello, por lo que, si consideran que los niveles de presión, ansiedad o estrés son demasiado elevados, el rendimiento se ve afectado, disminuyendo e impidiendo un buen desempeño. (Bazo, 2021) Sin embargo, al estudiar el término de motivación, se aprecia como todos los bailarines se encuentran motivados intrínsecamente.

Respectivamente, se reconoce que el factor del entorno es muy importante para el bailarín, ya sea en relación con la motivación o con los factores de estrés, ansiedad y presión. Esto queda retratado en muchas de las investigaciones citadas con anterioridad. Del mismo modo, se debe tener mucho cuidado con el papel del entorno y la motivación intrínseca, ya que la mayoría sienten que el entorno puede motivarles, pero al mismo tiempo, como factor que les desmotiva. Aunque, también se debe remarcar que la mayoría considera a la familia y a los compañeros como su mayor apoyo y, únicamente el 6% a los profesores.

6. CONCLUSIONES

Como conclusión, se resalta como la hipótesis planteada queda corroborada. En ella se distingue que los bailarines presentan un índice muy elevado de motivación, y que deben valorar positivamente para obtener un rendimiento mayor. Todos estos resultados se demuestran a través de la metodología mixta empleada, y especialmente, gracias a toda la información dada a conocer en el marco teórico y al uso de los Test.

Además, se van a reflejar las conclusiones de manera esquemática:

- La motivación en danza es una variable muy relevante que influye en su manera de percibir su actuación.
- Los factores que intervienen en la motivación son múltiples y varían en función de si se trata de un ensayo o de una función. Durante una actuación, el papel de la familia es esencial en el apoyo. En los ensayo aparecen como más relevantes los compañeros y los profesores como factor que puede desmotivar.
- A su vez, el factor que más relevante para el bailarín en formación es él mismo y, por lo tanto, la motivación intrínseca. Ya sean de élite o en formación bailan por el placer y satisfacción que le atribuyen a este acto.
- Además, el rendimiento en estos bailarines puede verse tanto beneficiado como perjudicado por la motivación, presión, ansiedad o estrés que ejerzan profesores, compañeros o familia. Dependiendo de cómo lo perciba cada uno individualmente.
- El papel del entorno juega un papel crucial y por ello, tanto los profesores como la familia y los amigos deben ser respetuosos y tratar de apoyarlos al máximo posible, además de que deberían ser entrenados para ello.

A modo de recopilación, todos estos datos muestran como los bailarines le otorgan mucha importancia a sentirse motivados para bailar y por el placer que eso les supone. Pese a esto, como se trata de una investigación con una muestra muy pequeña, se recomienda ampliarla para que los resultados sean más significativos. Del mismo modo, también se

recomienda continuar con esta investigación porque supone un estudio pionero en España al tratar el tema de la motivación en la danza. Existen pocos estudios al respecto y la mayoría son extranjeros, se debería ampliar el espectro de participantes a todos los ámbitos artísticos, no solo en deportistas de élite. Y, ampliar el número de participantes para poder realizar un mayor número de comparaciones.

7. REFERENCIAS

- Anaya-Durand, A., & Anaya-Huertas, C. (2010). “¿Motivar para aprobar o para aprender? Estrategias de motivación del aprendizaje para los estudiantes”. *Tecnología, ciencia, educación*, 25(1), 5-14.
- Bazo, B. (2021). “Ansiedad, Estrés y Presión en el Bailarín en Formación”. Tesis final de grado dirigida por Dr. Amador Cernuda presentada en la Universidad Rey Juan Carlos, Madrid.
- Blanke, M. E. (2020). Tesis Doctoral: “Perfil del alumnado de enseñanzas profesionales de danza de Andalucía: factores sociales, motivacionales y académicos”. Universidad de Granada, <http://hdl.handle.net/10481/62279>
- Camacho-Miñano, M. M. y Del Campo, C. (2013). “Impacto de la motivación intrínseca en el rendimiento académico a través de trabajos voluntarios: Un análisis empírico”. *Revista Complutense de Educación*, 26(1), 67-80.
- Cernuda, A. (2006). “Ansiedad y rendimiento en danza”. *El Círculo de la Danza*, 1(3) [29], Pág. 69-72.
- Cernuda, A. (2012a). “Evaluación psicológica de bailarines de alto rendimiento”. En: II Congreso Nacional de Investigación en Danza. *La Investigación en Danza en España 2012*. (pp. 303-309). Mahali Ediciones. Valencia. España.
- Cernuda, A. (2015). “Necesidades psiquiátricas y psicológicas de los artistas escénicos de alto nivel”. *Libro XVI Congreso Internacional de Psiquiatría Interpsiquis*. Palma de Mallorca. Psiquiaria.com edit.
- Cernuda, A. (2017). “The Arts in Clinical Health Programs for the Recovery of Diseases and to Improve Quality of Life.” In Case Study of Innovative Projects–Successful Real Cases, editado por Bernardo Llamas Moya, María Dolores Storch de Gracia, y Luis F. Mazadiego, 263-278. <http://dx.doi.org/10.5772/intechopen.69344>.
- De Alva-Cobos, E. (2016). “Motivación, Pasión y Autoestima en la danza: el caso del alumnado del Conservatorio Superior de Danza de Málaga”. Tesis Doctoral. UMA Editorial: Málaga.

- Fuentes, A. L. (2006). *El valor pedagógico de la Danza*. Universidad de Valencia. Gaeta, M. L. Cavazos, J. Sánchez, A. P., Rosário, P. y Högemann, J. (2015). “Propiedades psicométricas de la versión mexicana del Cuestionario para la Evaluación de Metas Académicas (CEMA)”. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 47(1), 16-24.
- Gaeta, M., y Cavazos, J. (2015). “Implicación académica en matemáticas: percepción de metas docentes y procesos autorregulatorios en estudiantes de Bachillerato”. *Revista Ibero-americana de Estudos em Educação*, 9(4), 951-968.
- González-Pienda, J. A. (2003). “El rendimiento escolar. Una análisis de las variables que lo condicionan”. *Revista Galego-portuguesa De Psicologia E Educação* N° 7 (Vol. 8). ISSN: 1138-1663 P. 247-252
- Ibáñez, D. y Fernández, M. (2014). “Motivation in dance education: analysis of self determination theory”. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 5 (2), pp. 124–13
- Maraz, A., Király, O., Urbán, R., Griffiths, M. D., & Demetrovics, Z. (2015). “Why do you dance? Development of the Dance Motivation Inventory (DMI)”. *PloS one*, 10(3), e0122866.
- Murphy, P.K. y Alexander, P.A. (2000). “A motivated exploration of motivation terminology.” *Contemporary Educational Psychology*, 25, 3-53.
- Requena-Pérez, C. M., Martín-Cuadrado, A. M., & Lago-Marín, B. S. (2015). “Body Image, Motivation And Academic Achievement In Young Dancers”. *Revista de psicología del deporte*, 24(1), 37-44.
- Royo, T. (2016). Perfil psicológico de un bailarín de alto nivel. Tesis doctoral dirigida por Dr. Amador Cernuda y presentada en la Universidad Rey Juan Carlos, Madrid.
- Ryan, R.M. y Deci, E.L. (2000). “Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions”. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Smirnova, P. (2015). “Valoración física inicial para la prevención de lesiones en los conservatorios profesionales de danza” Tesis doctoral dirigida por Dr. Amador Cernuda presentada en la Universidad Rey Juan Carlos, Madrid.
- Taylor, J. y Taylor, C. (2008). *Psicología de la Danza*. Gaia Ediciones.
- Usán, P. y Salavera, C. (2018). “Motivación escolar, inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria”. *Actualidades en Psicología*, 32(125), 95-112.

- Valle, M. L. (2014). “Ansiedad estado y ansiedad rasgo en bailarines según el tipo de danza que practican y su condición como bailarín”. *Persona 17*, enero-diciembre del 2014, ISSN 1560-6139, pp. 139-158
- Vallerand, R., Blanchard, C., Mageau, G. A., Koestner R., Ratelle, C., Leonard, M., Gagne, M. & Marsolais, J. (2003). “Les passions de l’Âme: On obsessive and Harmonious Passion”. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85 (4), 756-767.
- Vergara, N., Fuentes, A., Gonzales, H., Cadagan, C., Morales, S., Poblete, C., & Poblete, C. E. (2021). “Efecto de la danza en la mejora de la autoestima y el autoconcepto en niños, niñas y adolescentes: Una revisión”. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (40), 385-392.
- Wigfield, A. y Eccles, J.S. (2000). “Expectancy-Value Theory of Achievement Motivation”. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 68-81.

STANISLAVSKI NO MOVIMENTO DE INTERVENÇÃO TEATRAL EM *SOFIA, MEU AMOR*

PEDRO MIGUEL GONÇALVES DE LAMAS E SOUSA
Instituto Politécnico de Coimbra

1. STANISLAVSKI E A INTERVENÇÃO TEATRAL

Este artigo tem como objetivo analisar as implicações práticas do recurso a proposições stanislavskianas no trabalho de intervenção teatral realizado no projeto *Sofia, Meu Amor*, desenvolvido pela Trincheira Teatro⁵⁴[TT] no âmbito da Rede Artéria, em Coimbra, Portugal.

A Rede Artéria tem coordenação artística do Teatrão⁵⁵ e coordenação académica do Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra. Este projeto desenvolveu a criação de uma rede de programação cultural regional para agentes/estruturas oriundas de oito cidades e respetivos concelhos da região Centro:

A Rede Artéria (projeto CENTRO-07-2114-FEDER-000022) tem como entidade promotora O Teatrão e como parceiros co-beneficiários os Municípios de Coimbra, Figueira da Foz, Viseu, Guarda, Belmonte, Fundão, Tábua e Ourém. (Teatrão, 2016, p.1)

A sua programação realizou-se em espaços patrimoniais recuperados ou em processo de requalificação, e em equipamentos culturais das referidas cidades. A primeira criação no âmbito desta rede a ver a luz do dia foi, precisamente, *Sofia, Meu Amor*.

⁵⁴ Coletivo de teatro constituído em 2014 na cidade de Coimbra, que desenvolve a sua atividade em torno de três eixos fundamentais: a produção, a formação e a investigação teatrais.

⁵⁵ Companhia de teatro de Coimbra, criada em 1994 por Manuel Guerra e Deolindo Pessoa, responsável pela programação da Oficina Municipal do Teatro de Coimbra, Instituição de Utilidade Pública desde 2010 [D.R., II Série, de 2010-04-07].

Antes de apresentar os aspetos práticos deste trabalho, propõe-se uma reflexão sobre certos pontos específicos que podem indicar o 'sistema' de Stanislavski⁵⁶ como uma base sólida para abordagens metodológicas em intervenções teatrais.

Deste modo, o artigo organiza-se em torno de uma questão central:

- Há hipóteses de ancorar metodologias de intervenção teatral a proposições stanislavksianas, como os casos do *Superobjetivo* como conceito unificador da obra e das *Circunstâncias Dadas* como alavanca para a ação?

A partir desta questão, expõe-se o que se entende por *Circunstâncias Dadas* e por *Superobjetivo*, e instiga-se um olhar sobre a discussão de fundo que impulsionou *Sofia, Meu Amor*: como esta foi tratada do ponto de vista artístico, como se traduziu nos planos dramático e cénico, como se inscreveu no projeto e gerou movimentos estruturais para o trabalho nas várias dimensões deste.

1.1. POR QUÊ STANISLAVSKI NA INTERVENÇÃO TEATRAL?

Em primeira instância, porque se trata de um 'sistema' nativo do teatro, o que vem reforçar o valor autónomo da arte teatral como ferramenta de questionamento social dirigida à transformação estrutural.

Depois, porque Stanislavski formou um conjunto de princípios seminal do ponto de vista da categorização e organização do trabalho do ator. Este conjunto, aliado ao advento do teatro moderno, e à era da encenação, habilitou, no séc. XX, o diálogo objetivo entre ofícios teatrais, com vista à ação coletiva. E este princípio de uma ação coletiva, horizontal, afigura-se como um princípio geral de trabalho para a intervenção teatral.

Em *Sofia, Meu Amor*, a herança formativa comum do grupo nuclear de trabalho era uma de influência stanislavskiana e brechtiana.⁵⁷ As proposições

⁵⁶ Constantin Stanislavski (1863-1938) Ator, encenador e mestre de teatro russo. A 19 de junho de 1897 junta-se a Vladimir Nemirovitch-Danchenko (1858-1943) no restaurante *Slaviansky bazaar*, e desse encontro viria a ser fundado o Teatro de Arte de Moscovo (1898), estrutura que veio a servir de laboratório para os seus estudos do trabalho teatral.

⁵⁷ Licenciatura em Teatro e Educação da Escola Superior de Educação de Coimbra.

stanislavskianas constituíam assim já uma gramática comum de trabalho das pessoas que conceberam e executaram o projeto. Isto habilitou que este conjunto de proposições fosse olhado não como método (modo sequencial de proceder), mas como princípios sistemáticos para o trabalho.

Estes princípios não foram discutidos exclusivamente a partir da perspectiva autoral de Stanislavski: as depurações de certos aspetos (por vezes convergentes, por vezes não) de outros autores referenciais⁵⁸ vieram à discussão, sobretudo em momentos de retroação ou de conceção de exercícios próprios para lidar com questões práticas da cena.

FIGURA 1. *Fotografia de ensaio*



Fonte: Carlos Gomes [TT]

1.2 CONCEITO EM FOCO: CIRCUNSTÂNCIAS DADAS

O conceito *Circunstâncias Dadas* deve a sua origem no célebre aforisma de Pushkin⁵⁹, aqui citado por Stanislavski (2008, p.52):

⁵⁸ Maria Knebel, Vasily Toporkov, Robert Lewis, Stella Adler, Uta Hagen, Viola Spolin, etc.

⁵⁹ Aleksandr Pushkin (1799-1837). Poeta, romancista, dramaturgo e contista russo, apontado por várias fontes como o fundador da literatura russa moderna.

Truth of the passions, feelings that seem true in the supposed circumstances, that is what our intellect requires of a dramatist.

É Stanislavski (2008, p.52) quem cunha o conceito como o conhecemos:

For my part I will add that this is precisely what our intellect requires of an actor, with this difference, that the circumstances which for the dramatist are *supposed* for us actors are *imposed*, they are a given. And so we have created the term Given Circumstances and that is what we use.

O mais relevante aspeto das *Circunstâncias Dadas* para a abordagem à intervenção teatral talvez resida no seu carácter de alavanca para a ação. As questões “O que é significativo sobre o *aqui*?” e “O que é significativo sobre o *agora*?” ativam o olhar para o prisma da intervenção.

FIGURA 2. Fotografia de ensaio



Fonte: Carlos Gomes [TT]

Francis Hodge (1994), no seu livro *Play Directing: Analysis, Communication and Style*, agrupa os elementos da análise do texto dramático em três categorias básicas:

- Os elementos Estáticos⁶⁰, que se compõem das Circunstâncias Dadas e do Diálogo;
- Os elementos Dinâmicos⁶¹, que se compõem da Ação Dramática (movimento em direção aos Objetivos) e da Personagem;
- Os elementos Decorrentes⁶², que se compõem das Ideias, do Andamento (Tempo) e do Clima (Modo; Atmosfera).

Segundo Hodge, as *Circunstâncias Dadas* compreendem três tipologias de elementos: os fatores ambientais, as ações anteriores, e as atitudes de polaridade (1994).

Os Fatores Ambientais questionam:

- Localização geográfica;
- Época histórica;
- Data precisa;
- Ambientações económica, política, familiar, social, religiosa e cultural.

Por exemplo, em *Sofia, Meu Amor*:

- Hoje é o dia em que não passam carros;
- Hoje é o dia em que as pessoas vêm para aqui por vontade;
- Esta é a hora de partir o vaso.

As Ações Anteriores dizem respeito a tudo o que aconteceu no passado que seja relevante para a ação presente. Por exemplo, em *Sofia, Meu Amor*, sabe-se que:

- No património há evidência de transformações fraturantes;
- Houve uma fábrica de cerâmica no Terreiro da Erva;
- Morou um alquimista na antiga Igreja de São Domingos.

⁶⁰ Elementos próprios da obra do dramaturgo, independem do contexto da produção e montagem. Enquadram e alicerçam o específico da ação, sendo também chamados de Moldura.

⁶¹ Dependem do contexto de produção. São também chamados de Molas Mestras, pois é a sua existência objetiva que impulsiona a obra a existir na dimensão cênica.

⁶² Dependem da cumulação e derivações que decorram do trabalho combinado com os elementos Estáticos e Dinâmicos.

Um princípio essencial da ação anterior é que esta seja revelada pela ação presente. Por exemplo, em *Sofia, Meu Amor*:

- Partiam-se vasos;
- as personagens estavam cobertas de argila cerâmica;
- o Ardina Verde proferia augúrios alquímicos.

As Atitudes de Polaridade configuram o aspeto mais importante das *Circunstâncias Dadas*: na análise de texto, estas determinam os pontos de vista que constituem o universo específico da personagem. (Hodge, 1994).

Em contexto de intervenção, a polaridade não só tem de ser determinada em relação a tudo o que seja significativo, como também se liga à *raison-d'être* da mesma: no caso de *Sofia, Meu Amor*, a determinação da polaridade da cidade em relação à Rua foi fundacional para a ação. No final, observou-se a alteração dessa polaridade; desta maneira, a intervenção revelou-se.

FIGURA 3. Fotografia do espetáculo



Fonte: Carlos Gomes [TT]

1.3. CONCEITO EM FOCO: SUPEROBJETIVO

Superobjetivo destaca-se, possivelmente, como um dos conceitos stanislavskianos mais disputados do último século. Os motivos para esta

disputa são múltiplos e de vária ordem: de entendimento, de terminologia, de propriedade disciplinar, e, inclusive, de preferência editorial do conteúdo autoral de Stanislavski.

Mais do que enumerar diferentes aspetos das diversas aceções do termo (virtualmente cada autor que discorra sobre o tema terá uma, decorrente da sua própria experiência e trabalho com esta proposição), interessará aqui centrar o foco no que o conceito, em si, apresenta de potência para a abordagem metodológica à intervenção.

Stanislavski expõe as qualidades de um superobjetivo eficaz:

So it appears that we need a Supertask which is analogous to the writer's thoughts but which unfailingly evokes a response in the actor's personality. That is what can evoke not formalistic, not cerebral but genuine, living, human, direct experiencing. (Stanislavski, 2008, p.308)

Pode daqui afirmar-se que um superobjetivo determinado para um projeto de intervenção teatral terá de ter duas qualidades da mesma natureza:

- que seja análogo ao conjunto de ideias e à intenção que impulsionam a intervenção;
- e que, de forma infalível, evoque respostas nos proponentes da intervenção.

O superobjetivo, direcionado a atuar sobre um projeto de intervenção teatral, não pode entender-se como conceito exclusivo das disciplinas artísticas envolvidas (interpretação, encenação, dramaturgia, etc.), mas como um que estenda o seu alcance para além das balizas do espetáculo. Desta maneira, afirma-se que poderá, em potência, nortear todas as operações processuais do projeto.

Em *Sofia, Meu Amor*, operar com esta aceção do conceito stanislavkiiano de superobjetivo, trouxe implicações diretas para o trabalho de todas as disciplinas que colaboraram no projeto, fossem estas de índole artística, técnica, ou logística.

Definido como *Dar a ver a Vida Invisível*, o superobjetivo contaminou:

- todas as dimensões da produção;
- todos os níveis de comunicação do projeto;

- todas as estratégias e objetivos específicos das atividades da intervenção;
- toda a operação do processo artístico.

2. O PROJETO SOFIA, MEU AMOR

“Sofia, Meu Amor!” foi a sétima produção da Trincheira Teatro, e foi configurada como um projeto de intervenção teatral. Por projeto de intervenção entenda-se um projeto cuja função seja, em primeira instância, o tratamento artístico - por via do teatro - de uma questão social afeta a determinada comunidade, com vista a estimular a discussão e o diálogo públicos sobre essa mesma questão⁶³.

Este projeto apresentou como eixos fundamentais de trabalho a conceção, montagem e apresentação de um espetáculo teatral de dramaturgia original, contemplando ainda na sua execução atividades subsidiárias de índole artística como forma de ampliação do raio da intervenção designada.

Objetivos como a propiciação de situações que convocassem a participação ativa da comunidade no tratamento artístico da questão, as chamadas para a ação parceira dirigidas a instituições de relevância local, ou a extensão do raio da intervenção por meio de multiplicação de atividades, foram norteadores da conceção original do projeto. Estes objetivos foram assim ao encontro do âmbito em que *Sofia, Meu Amor* foi desenvolvido, a Tipologia “Novos Tempos” da Rede Artéria:

A tipologia NOVOS TEMPOS caracteriza-se por conter projetos cujos epicentros são centros urbanos de matriz histórica e pequena escala, determinados pela importância do património edificado que contém. Para que as intervenções artísticas e a programação cultural aí projetadas tenham sucesso devem conseguir cruzar várias dimensões temporais, nomeadamente a possibilidade de encontro da memória local com a necessidade de injetar modernidade no património e de o assumir e viver no tempo presente. Para que tal aconteça precisa ser revelada a

⁶³ A sistematização desta abordagem à atividade teatral é referente às linhas metodológicas de trabalho artístico preconizadas no curso de Teatro e Educação da Escola Superior de Educação de Coimbra.

vida nele escondida, a sua integração no quotidiano, a sua dimensão humana. (Teatrão, 2016, p.18)

O eixo temático do projeto, que se designou como a Vida Invisível da Rua da Sofia, convergia para a necessidade supracitada, subentendendo o tratamento artístico da relação entre Vida e Património na Rua da Sofia e zona envolvente.

A Rua da Sofia é uma artéria da cidade de Coimbra, classificada em 2013 como Património Mundial da UNESCO. Rasgada em 1535 – e à data uma das ruas mais largas da Europa – a primeira função da Rua da Sofia seria acolher a Universidade de Coimbra, o que nunca viria a acontecer.

FIGURA 4. *Fotografia do espetáculo*



Fonte: Carlos Gomes [TT]

Aliás, um primeiro olhar sobre a sua história pontua que as valências deste património estiveram sempre sujeitas, ao longo do tempo, a processos e movimentos de refuncionalização. E em certas épocas, estas valências, múltiplas e por vezes antagónicas, encontraram-se: sobrepostas, coexistindo, e condicionando a vida que com elas entrava em contacto.

Daqui se observou o primeiro paradoxo da Rua: a sua maior constância histórica está na constante mudança, no constante trânsito de valências e refuncionalizações, que atua – desde sempre – como moldura para a sua Vida.

Os edifícios das margens nascente e poente da Rua albergam sobretudo serviços: escritórios, alguma restauração e comércio local, o Tribunal da Relação está instalado num dos antigos colégios. A sul a Rua é balizada pela Baixa de Coimbra; a norte, por ligações aos nós de entrada e saída da cidade. Durante o horário de expediente da cidade, é – literalmente – uma rua de constante trânsito, automóvel e pedonal.

Deste trânsito como elemento, comum na vivência da Rua pela cidade, emergiu uma primeira impressão provocatória para a ação: “*passa-se pela Rua da Sofia; salvo exceções, só se vai à Rua da Sofia por tarefa, não por vontade.*”⁶⁴

Existem alguns focos habitacionais e associações no Património da Rua, mas a vida que este alberga, essa, permanece invisível à cidade.

O levantamento inicial destas circunstâncias (históricas, ambientais, sociais, políticas, económicas), enquadradas na dicotomia Vida/Património, levou à determinação do superobjetivo transversal ao projeto, definido como *dar a ver a Vida Invisível*.

A intervenção artística proposta para a Rua da Sofia tinha toda a intenção de se perfilar como uma intervenção de fundo: uma intervenção que, pelo menos durante a execução do projeto, se revelasse capaz de resgatar à invisibilidade tanto o património referido como a vida que este alberga.

3. ASPETOS DO PROCESSO DE CRIAÇÃO

O espetáculo *Sofia, Meu Amor* foi a atividade central do projeto de intervenção com o mesmo nome, e propunha-se a trabalhar aspetos relacionados com a inscrição afetiva e emocional do património tanto na

⁶⁴ Nota de campo Pedro Lamas [Trincheira Teatro], 12 janeiro 2018

vida das pessoas que, dia a dia, estão em contacto regular com ele, como na vivência da própria cidade de Coimbra.

Partindo dos resultados cedidos pelo Teatrão de um primeiro workshop participativo realizado em 2016, onde elementos da comunidade traçaram num mapa linhas de Passado, Presente e Futuro da sua relação com a Rua da Sofia, seguiu-se para a definição de uma cronologia de ação, à qual corresponderam três fases distintas, mas cumulativas.

FIGURA 5. *Calendário do processo*

FASE	ATIVIDADES NUCLEARES
Investigação sobre a Rua da Sofia janeiro e fevereiro 2018	Trabalho de pesquisa e enfoque sobre a sua história, seu patrimônio, suas transformações e refuncionalizações
Observação Ativa março a junho 2018	Realização de exercícios de campo, destinados a recolher e identificar material potencialmente cénico; Trabalhos de campo com vista ao mapeamento e entrevistas a moradores, comerciantes e elementos da comunidade.
Implantação de Cenas maio e junho 2018	Ensaios das cenas concebidas a partir das recolhas efetuadas nas fases anteriores, nos espaços da Rua da Sofia e zona envolvente; Realização das atividades associadas.

Fonte: elaboração própria

“Sofia, Meu Amor!” foi concebido como um espetáculo de percurso, de trânsito pela Rua da Sofia e zona envolvente, seguindo uma estrutura em três atos, aos quais corresponderam três momentos que se quis aproximar, até pela sua relação física com a Rua da Sofia, às três fases que o antropólogo Van Gennep (1960) observa quando decompõe a estrutura do rito de passagem: *Separação, Liminalidade e Reagregação*.

FIGURA 6. *Cruzamento das etapas do espetáculo com as fases do rito de passagem*

ATO	EIXO DE CONCEÇÃO	ASPETOS DO TEXTO CÊNICO
I - Separação	Tornar Visível a Vida na Rua	Marcha abrandada O público entra na Rua, traz Flor; Os Cinzentos despertam, dão-se a ver; Ardinas apregoam histórias da Rua Cinzentos partem os vasos – a Explosão
	Dar a ver a Vida que a Rua vive (imaginada, histórica, ficcional, real)	Todas as 1 ^{as} cenas - Vasos partidos e a partir. “O que fazemos com estes cacos, esta terra? Que vida é que têm? Que vida é que lhes damos?”
II – Liminalidade		
III-Reagregação	Vir viver a Rua, reagregar a Vida à Rua	Revelar, na Rua, o Vaso colado a ouro; Ardinas apregoam “Olha a Sofia”; Plantar a Flor coletiva da Vida. Marcha da Sofia

Fonte: elaboração própria

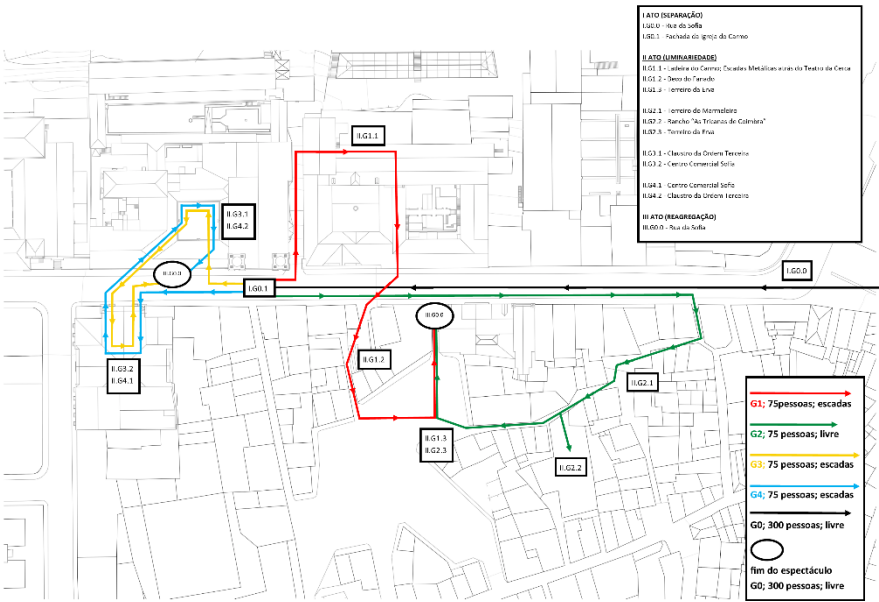
Em síntese, Van Gennep (1960) apresenta o rito de passagem como um processo de transformação social do indivíduo, pelo qual este vive um momento de separação da ordem social quotidiana que o conduz a um percurso de ação liminar (i.e. à margem dessa ordem), para de seguida, no momento da reagregação, ser devolvido à ordem social quotidiana, **qualitativamente transformado**.

Esta associação da dimensão transformadora do rito de passagem às dinâmicas concretas de percurso de “Sofia, Meu Amor” (da separação do público da Rua, vivência nas margens desta, e posterior voltar à Rua), revelou-se muito fértil para o trabalho de organização dramatúrgica do espetáculo.

A dramaturgia compôs-se de recortes da *Vida Invisível*, nas suas múltiplas dimensões – histórica, coletiva, privada, ficcional, real, – e o texto cénico apoiou-se na potência discursiva da coexistência destas. Movimento com especial incidência para o II ato, uma vez que, se os momentos de *Separação* e *Reagregação* eram vivenciados em conjunto, o

momento da *Liminaridade* dividia o público por quatro percursos, distintos e sincrónicos.

FIGURA 7. Mapa de circulação do espetáculo



Fonte: João Paiva [TT]

A extraordinária circunstância dada com que se lidava era a da rua da Sofia não se constituir apenas o *onde* e o *quando* se atuava, mas também o *sobre o quê*, a *partir do quê*, e *para o quê* se atuava.

Esta condição levou a que fosse inscrita na moldura circunstancial da ação também a probabilidade de cruzamentos, durante as apresentações do espetáculo, entre a Vida Ficcional deste e a Vida Real da Rua.

Esta possível sobreposição de planos de realidade trouxe implicações várias: conceberam-se diretrizes para a atitude dos atores na lida com momentos desta natureza; desenhou-se, no elenco de opções de participação a abrir à comunidade, a modalidade *Vida Real*; os atores iniciaram, de forma ativa, a instigar esses cruzamentos durante os ensaios.

FIGURA 8. Fotografia de ensaio



Fonte: Carlos Gomes [TT]

Estes momentos de cruzamento geraram-se sobretudo por conta de uma observação contínua da rua e da sua vida – vida essa já de si transformada, quanto mais não fosse pela presença diária do grupo na Rua, durante quatro meses.

Sabendo que isto por si só já agiria sobre essa mesma vida, desenhou-se como atividade associada ainda uma fase de Ensaios Abertos, concebidos precisamente para testar e explorar a permeabilidade das propostas a estes encontros com a Vida Real.

Neste sentido, Sofia, Meu Amor propunha-se a ser a arte a observar a vida, *fazendo parte dela*. Algo que o teatro só consegue almejar num projeto desta natureza e com estas circunstâncias:

(...) tem de ser na Rua. Esta relação entre Vida Ficcional e Vida Real é uma que não pode ser trazida para um palco convencional. Até podemos ter pessoas reais num palco, mas não conseguiremos nunca ter a Vida Real dessas mesmas pessoas num palco.⁶⁵

⁶⁵ Nota de campo de Pedro Lamas [Trincheira Teatro], 18 junho 2018

3.1. ASPETOS DA PREPARAÇÃO DO ATOR

Dado que a moldura circunstancial do trabalho se constituiria destas realidades objetivas, tornou-se claro, desde o início, que o ator teria de se dotar de um instrumental próprio, que lhe permitisse criar não só *para* a Rua da Sofia, mas sobretudo *a partir dela*.

Os primeiros trabalhos foram no sentido de consciencializar o ator a olhar o seu corpo tanto como instrumento de registo como veículo expressivo, a refletir sobre o que pode operar com o seu aparelho físico para servir a intenção do espetáculo.

FIGURA 9. Modalidades de Participação

MODALIDADES DE PARTICIPAÇÃO	
Vida Ficcional	Participação como personagem do espetáculo, sob requisito de frequência assídua à Oficina de Vivência Ficcional desenhada para este efeito;
Vida Real	Participação no espetáculo, não como personagem, mas como si próprio/a, sob requisito de frequência assídua aos Ensaios Abertos do espetáculo, a ter lugar na Rua da Sofia e zona envolvente entre 24 e 29 junho;
Apoio à Criação	Participação direta nos ensaios, partilhando e discutindo ideias com os criadores por forma a enriquecer o processo de criação;
Apoio à Produção	Participação dando acesso a espaços e bens físicos que sirvam tanto o espetáculo, como as intervenções artísticas associadas, como as atividades afetas à produção e execução do projeto.

Fonte: elaboração própria

Por exemplo, o primeiro ensaio de *O Herdeiro*, quadro do segundo ato, foi um laboratório sensorial que despertou a consciência para uma questão técnica de interpretação que viria a ser explorada pelos atores em todo o processo.

Neste, foi pedido aos atores que fossem ao exterior do estúdio onde decorria o ensaio recolher três sensações distintas, e que voltassem apenas quando pudessem, à sua vontade, reconvocá-las ao corpo – i.e. quando conseguissem, com rigor, reproduzir o grau de tensão/relaxamento muscular que cada uma das sensações produzia no seu corpo.

Os atores exploraram e observaram sensações várias, a partir de indutores precisos: o sol quente a bater na pele, musgo molhado na cara, raspar o braço num muro rugoso, o perfume de uma flor acabada de colher, deitar na relva húmida – recolhas objetivas, ligadas a sensações de temperatura, textura, aroma, sabor, etc.

Volvidos ao interior do estúdio, cada ator atribuiu as letras A, B e C, a cada uma das suas sensações, e, ao sinal do orientador, reconvocavam-nas uma por uma, enquanto executavam tarefas simples como pegar numa cadeira, andar em direção a um ponto, cumprimentar um colega, etc.

O exercício consistia em variar a tarefa, e observar como o aparelho corpóreo dos atores respondia à transição entre sensações: tornou-se notório que os corpos se começavam a rotinar numa habilidade automática de transição entre estes diferentes estados físicos.

Depois de um momento de retroação, foi decidido retomar o exercício: os atores voltariam a apresentar, com rigor, as sensações, e deixar-se-iam contaminar por estas na execução da tarefa, mas desta feita, passou-se também a atribuir às sensações graus de expressão física, numa escala de um a dez, em que um correspondia à expressão mínima da sensação e dez à máxima.

O que se observou foi que, por conta de requerer graus diferentes para cada sensação, a cada variação da tarefa/sensação/grau, a transição escapava ao automatismo da rotina; e nesse entremeio, nessa *latência*, os seus corpos em ação ganharam uma qualidade ficcional concreta de vivência: uma qualidade não-ilustrativa, específica de cada um, e ao mesmo tempo profundamente enraizada no local, pelo simples facto de dele terem partido.

A fase inicial de ensaios foi marcada por várias experimentações, laboratórios, improvisações, aos que se seguiam retroações, momentos de reflexão crítica que permitissem traduzir estas experiências, e que foram seminais na elaboração coletiva de um conjunto de princípios para a ação, a que se veio a chamar de *Observação Ativa*.

Este instrumental veio a permitir ao ator navegar, com habilidade, dentro do leque de estímulos que a realidade objetiva lhe oferecia, em direção a uma criação dialogante com a moldura circunstancial do trabalho, com este o *aqui e agora* que era a Rua da Sofia.

FIGURA 10. Esquema de Observação Ativa

PLANO	CATEGORIA	PRINCÍPIOS
Concreto <i>Aqui, agora: Quem, Onde, Quando, o Quê; realidade objetiva Real</i>	Mira	Objeto e Ponto de atenção; Educação da concentração da atenção
	Orientação	Divisão, opção e precisão; Seleção, definição e decisão consciente do estímulo e do meu lugar de resposta
	Resposta Generosa	Foco físico - Alteração física, corpórea, imediata, observável Convocar a atenção do Outro
Abstrato <i>(Alteração do estado, Imaginação: o Quê, Como se)</i>	Latência palpável	Organização interna do “Se mágico”; Elementos do subtexto: monólogo interior e imagens internas Moldura
	Proposta Clara	Impulso Objetivo – movimento em direção a “dar a ver a vida invisível” Ímpeto sobre o Obstáculo Ação
Concreto-Transformado <i>(Pr’ aqui e pr’ agora: Para Quem, Para Quê, Intenção; realidade objetiva Ficcional)</i>		

Fonte: elaboração própria

A *Observação Ativa* não se dirigia apenas às propostas cénicas; estendia-se a todas as dimensões do trabalho. Um momento exemplar de convergência dialógica destas dimensões – estrutural, dramatúrgica, cénica e processual – ocorreu quando, no final de março, houve a necessidade prática de prever, com algum rigor, os tempos do percurso.

Intentou-se simular o tempo de deslocação da assistência, cronometrando o tempo que levaria a dez atores a trilhar o percurso, em marcha abrandada, contrastando com a intensidade e ritmo próprios e acelerados da Rua.

Abrandar a marcha torna-se um exercício, contranatura: a tensão cresce e toma conta dos nossos corpos, a nossa única hipótese de fuga é com o olhar. Tentamos fugir para cima, dando-nos conta de que nunca tínhamos olhado para cima. Tentamos fugir para o lado, e damo-nos conta de que nunca tínhamos olhado para o lado. Seguimos a resistir à marcha clamada pela Rua, e damo-nos conta de que estamos a descobrir a Rua como nunca a tínhamos visto.⁶⁶

⁶⁶ Nota de campo de Pedro Lamas [Trincheira Teatro], 29 março 2018.

Esta *Marcha Abrandada* veio a ser inscrita em vários momentos do espetáculo, dando origem inclusive ao primeiro momento do mesmo.

4. RESULTADOS DA EXPERIÊNCIA CÊNICA

O público, identificado por bilhetes-flor das quatro cores dos percursos, era reunido e organizado por quatro personagens - Ardinas⁶⁷ - na ponta Sul da Rua da Sofia. Daí, era instigado a seguir os Ardinas rua afora, em passo lento.

De seguida, os Cinzentos⁶⁸, dispostos em ambas as margens da Rua, camuflados e anichados nas fachadas dos prédios e lojas, assistiam a esta primeira *Marcha Abrandada* do público.

Era o avanço destas pessoas que vieram para a Rua da Sofia – não por tarefa, mas por vontade – que, de seguida, impulsionava o despertar destes Cinzentos, que se descolavam da arquitetura para ir ao seu encontro, como se fosse a vida a tornar-se visível, a vida a *dar-se a ver*.

Uma vez despertada, esta Vida, seguia e ladeava o público, à medida que este se encaminhava para a Fachada da Igreja do Carmo.

Aqui, os quatro Ardinas debatiam-se, tentando vender, sem sucesso o Diário de Coimbra. O Ardina-Verde, no meio da algazarra, proferia, com estranho recurso a uma bola de cristal, augúrios alquímicos.

Enquanto isto se desenrolava, nove Cinzentos deixavam cair ao mesmo tempo os vasos de cerâmica que seguravam nas mãos: esta era a *Explosão*, o acontecimento que propiciava a saída da Rua e consequente divisão do público pelos quatro percursos do segundo ato.

O conceito de *à margem* sempre foi muito caro ao teatro. De resto, a ficção sempre foi pródiga em oferecer ao ser humano o território de

⁶⁷ A figura do Ardina surge como personagem pela ligação direta do jornal Diário de Coimbra à Rua da Sofia. O Ardina é também aquele que apregoa as histórias que outros escrevem.

⁶⁸ Coro composto por todos os atores e participantes locais da modalidade “Vida Ficcional” envolvidos no espetáculo. A designação de “Cinzentos” nasce da observação da performance *1000Gestalten*, realizada a 5 de julho de 2017 na cidade de Hamburgo, na Alemanha.

eleição para o exercício da imaginação, depois de o auxiliar a percorrer, com segurança, prazer e liberdade, os caminhos que lá vão dar.

O recurso a percursos para chegar ao território marginal nunca foi aleatório na ficção: sem escalar o pé de feijão mágico, João⁶⁹ nunca conseguiria chegar ao castelo do gigante - nem ele, nem nós.

Se cortássemos os percursos às ficções que os têm, cortaríamos, a quem delas frui, o acesso a três questões fundamentais:

- a da identificação (personagens que se movem na mesma ordem natural que eu);
- a da plausibilidade consciente (se *neste mundo* um pé de feijão crescesse até às nuvens de um dia para o outro, então eu aceitaria sem compromisso que *nesse outro mundo* das nuvens as coisas se regessem por uma ordem diferente);
- a do retorno a casa (não só *como* João voltará para o quotidiano que largou quando subiu o pé de feijão, mas *com que qualidade* será João a ele devolvido).

Em *Sofia, Meu Amor*, desde as primeiras reuniões de trabalho, em novembro de 2017, que se discutia a necessidade de percursos, e este recurso era debatido com a seguinte consciência:

Um percurso é mais do que um caminho para algo que se quer ver; é o que *nos vai levar a ver*. No caminho entre cenas, os espectadores não devem ser forçados a acreditar em nada, nem sobrestimulados pelos atores-guias, nem deve ser, nos percursos, essa a preocupação dos atores-guias. O público deve poder respirar, dentro das balizas dos percursos; descansar da imaginação que lhe é proposta pelo espetáculo para poder estimular a sua própria, e confiamos que a simples condição extraordinária de estar no meio da Rua da Sofia, em grupo, sem trânsito, sem o ruído característico da rua, seja suficiente para que, quando chegar ao quadro seguinte, o público possa com vontade emprestar a sua atenção à cena que à sua frente aconteça, aceitando-a não por aquilo que ela é, mas pela outra realidade que ela propõe.⁷⁰

⁶⁹ Protagonista da história popular inglesa *João e o Pé de Feijão*.

⁷⁰ Nota de campo de Pedro Lamas [Trincheira Teatro], 28 novembro 2017

A provocação: sem percursos, não há liminaridade possível. Sem uma concretização desse movimento preliminar, de ir para a margem, nunca a margem seria lida como tal, nem se poderia entender estes quadros de segundo ato por aquilo que eles eram: ficções de curta duração, autónomas e cumulativas, cujo propósito não era de todo museológico, antes simbólico.

Todos os quadros deste segundo ato trabalharam com múltiplos elementos saídos da primeira fase de exercícios de recolha e observação. Para citar alguns exemplos dos percursos Verde e Vermelho:

- No quadro *O Herdeiro*, a cena abria com o barulho de um molho de chaves – esse barulho foi fruto de recolha sonora efetuada no Terreiro do Marmeleiro;
- O discurso da Suplicante na cena *O Guardião do Arco* era composto por títulos de textos dramáticos – fruto da cena se passar paredes meias com o Teatro da Cerca de S. Bernardo;
- No Beco do Fanado, foi identificada, ainda na altura do mapeamento, uma janela que não abre – construiu-se então *O Boémio Sonhador*: uma ficção de inspiração quixotesca, com um Romeu dedicado a fazer tudo o que fosse preciso para que uma Sofia - que só ele tinha visto - abrisse a janela.
- No Terreiro do Marmeleiro, a placa comemorativa do aniversário da miudagem do Ranho ao Nariz, aliada à bolha acústica que os edifícios formam, lançou as bases do quadro *Fisga na Mão, Bola no Pé e Ranho no Nariz*, uma construção de infância arquetípica, de influência Felliniana.
- No Terreiro da Erva, encontraram-se cacos, alguns de património, outros da vida e outros mesmos de cerâmica – e montou-se a cena *Cacos da Vida*, um momento de contadores de histórias, em que os Ardinas deixavam de apregoar histórias dos outros e passavam a fazer, com as suas próprias mãos, a escrita da sua própria história.

Os percursos Amarelo e Azul foram exclusivos das apresentações de *Sofia, Meu Amor* em Coimbra⁷¹, e resultariam de um exercício dramaturgico com inspiração livre na ópera *Ascensão e Queda da Cidade de Mahagonny* de Bertolt Brecht e Kurt Weill.

FIGURA 11. *Fotografia de espetáculo*



Fonte: Carlos Gomes [TT]

Os seus quadros *A Armadilha de São Domingos* e *O Tribunal de São Domingos* teriam lugar no Centro Comercial Sofia⁷² e no Claustro do Colégio do Carmo, respetivamente.

O primeiro grande desafio que se punha era o de construir uma dramaturgia de estrutura circular, onde cada uma das cenas pudesse funcionar como a primeira e segunda a serem vistas, já que os dois grupos de público, Amarelo e Azul, visitariam, alternadamente, os quadros.

⁷¹ Estes percursos foram concebidos como projeto final da turma 11T do Curso de Artes do Espetáculo do Colégio São Teotónio [Coimbra], num trabalho articulado com quatro disciplinas [Interpretação, Movimento, Dramaturgia e Voz].

⁷² Antiga Igreja de São Domingos. Ao longo do tempo serviu como casa senhorial, oficina, garagem automóvel, etc.; desde a década de oitenta do século passado, é Centro Comercial.

O segundo, era relativo à conceção destas duas cenas, cuja génese podemos traçar até estas premissas-base:

Não se trata de um exercício de releitura e reescrita da obra de Brecht, mas de criações específicas para a realidade em que vão ser implantadas.

As circunstâncias dadas devem ser geradas e levantadas a partir de exercícios de observação ativa na Rua da Sofia, na zona envolvente, e nos espaços em questão.

Nas cenas, a relação Vida Real e Vida Ficcional deve instigar o recurso a correlativos-objetivos que permitam ao público estabelecer claras ligações com o eixo temático geral do projeto.⁷³

Partindo da espinha arquetípica da obra de Brecht e das premissas acima enunciadas, as cenas foram concebidas com especificidade local e particular em tema, mas de carácter universal em ação.

- Em *A Armadilha de São Domingos*, Pedro Homem do Rio era transformado em bode expiatório para a crise que assolava a cidade de São Domingos;
- Em *O Tribunal de São Domingos*, víamos Pedro a ser julgado pelas mesmas personagens que o acusavam.

4.1. O VASO E A FLOR

Os signos da Flor e do Vaso foram propostos, no momento de conceção do projeto, como símbolos para a dicotomia Vida/Património. Durante todo o processo, a sua significação foi maturando, e foram replicados por diversas vezes, em diferentes momentos do espetáculo.

Os seguintes momentos representativos dessa maturação processaram-se por implicações comuns dos conceitos de *Superobjetivo* e de *Circunstâncias Dadas*:

- Antes de entrar na Rua, o público recebia uma Flor;
- No I ato, os Cinzentos transportavam vasos na mão, que depois partiam em conjunto;

⁷³ Notas de campo de Pedro Lamas [Trincheira Teatro], abril 2028

- No II ato, na primeira cena de todos os percursos, o signo do vaso partido, ou a partir, ligou-se a acontecimentos diferentes em tema, mas semelhantes em função.

Um outro momento dessa maturação, adveio da descoberta da existência de uma antiga fábrica de cerâmica no Terreiro da Erva, que veio a coincidir com a inscrição, na modalidade de Vida Real, de uma florista: foi o momento, no processo de trabalho, que veio inscrever, na metáfora da Flor e Vaso, a própria história da Rua da Sofia.

As repercussões deste momento não ficaram por aí; os Cinzentos passaram a ter uma leitura reforçada não só da Vida Invisível das pessoas, mas também da do Património, pela relação entre a argila cerâmica – que cobria as caras, braços, cabelos e figurinos dos atores – e este Passado da Rua.

No III ato, na Rua, à espera de ser revelado, havia um enorme Vaso, símbolo do Património, cenografado por forma a apresentar as suas cicatrizes a ouro⁷⁴, onde então, depois de serem anunciados os novos pregões dos Ardinias, se plantava, como rito de Reagregação, a Flor coletiva, símbolo da Vida, para de seguida se terminar num movimento espelhado ao do início: uma Marcha. Mas uma Marcha bem distinta: uma Marcha musical, a Marcha da Sofia.

Escrita pelo ator e fadista Celso Pedro, com arranjos de Nuno Mendes para o leque de instrumentos que o corpo de atores do espetáculo tinha à sua disposição, esta marcha permitiu ao final do espetáculo um tom que não seria possível atingir com uma cena dramática.

Cantada pelo conjunto de atores, participantes, equipa e público, e antes do último verso, a Marcha induzia uma suspensão – uma latência –, fisicamente experienciada e partilhada pelas cerca de quatrocentas pessoas em assembleia.

E, quando por fim se rematava, a marcha dava origem a um momento de celebração coletiva climática: momento gerador de emoções, transformador, e requalificador da relação de público, atores e participantes, com a Rua da Sofia:

⁷⁴ Inspirado na tradição japonesa kintsugi (ou kintsukuroi), pela qual se reparam peças de cerâmica com ouro.

A sensação da marcha final na rua, com as pessoas a dançar, o brilho da chuva ainda nas paredes e na estrada, um adeus que não se quer dizer, a vida "normal" a querer regressar, uma espécie de explosão reagregadora, como se nós (actores, público, equipa de produção, etc) ao chegarmos ali no final, fôssemos, de verdade, os cacos reunidos a ouro (a ficção, o teatro, arte) nesse enorme vaso (a rua, a vida). Foi bonita a festa, pá!⁷⁵

5. O HORIZONTE STANISLAVKSIANO

O trabalho com os princípios e elementos da análise stanislavskiana habilita uma aproximação holística à prática teatral. (Hodge, 1994; Thomas, 2006). Sustenta-se, pelo disposto neste artigo, o valor de abordar o *Superobjetivo* e as *Circunstâncias Dadas* pelo prisma da intervenção.

Em primeira instância, porque desencadeiam processos analíticos que atuam como alicerces para o engajamento objetivo do artista. E como Semyon Bulba, professor do Departamento de Cenografia da Escola do Teatro de Arte de Moscovo, (como se cita em Thomas, 2006, p.xix), coloca:

The main task of an actor, director, or designer is to get excited about the play, and play analysis is a means of organizing the process of searching for this excitement.

Não significa isto que todo o projeto de intervenção teatral só se valide porquanto esteja ancorado a metodologias de base stanislavskiana: tal proposta seria indefensável.

O teatro, arte de dimensão participativa, dialógica e transformadora, extrapola todas as balizas que quaisquer proposições, ou conjuntos de princípios de trabalho, possam traçar.

A intervenção teatral é um aspeto intrínseco à atividade natural do teatro: não poderá nunca ater-se a um movimento estrito de uma ou outra técnica ou modo de fazer.

Um breve olhar sobre a história desta arte milenar é o que basta para evidenciar este aspeto, pelo qual o teatro se afirma, desde sempre, como manifestação estética privilegiada para cooperar na transformação da sociedade (Courtney, 2010).

As evidências da ligação umbilical entre o teatro e vida em sociedade são claras, e como Courtney traça (2010, p.135) estendem-se à origem de ambos:

⁷⁵ Nota de campo de Natália Cardoso [Trincheira Teatro], 7 outubro 2018

Sendo uma atividade social, o teatro está intrinsecamente ligado às origens da própria sociedade (...) De certa maneira, as origens da sociedade são as origens do teatro porque é pela personificação e identificação que o homem, em toda a história, se relacionou com os outros.

Stanislavski veio no seu momento justo, de advento do teatro moderno, da era da encenação; e o seu legado reforça, até hoje, que a ideia do teatro se vir a descomprometer, na sua proposta artística, das questões relativas às circunstâncias e condições da vida humana, é virtualmente inconcebível.

A abordagem engajada, por este prisma da intervenção teatral, ao próprio modelo de estúdio que Stanislavski desenvolveu, e que veio a disseminar-se pelo mundo inteiro durante o séc. XX, poderá oferecer, ao ator de hoje, um muito necessário espaço de exercício e desenvolvimento do seu ofício.

O estúdio, sendo território de maturação artística, é um espaço à margem do mercado, liberto dos grilhões do paradigma neoliberal. O ímpeto para a ação transformadora que esse aspeto marginal poderá convocar, é mais que urgente: é o teatro a cumprir-se a si mesmo. (Boal, 2014).

6. DESAFIOS DO TEATRO COMO PRÁTICA ARTÍSTICA ENGAJADA EM QUESTÕES SOCIAIS

O teatro rearranja, a cada estágio de desenvolvimento e/ou transformação estrutural da sociedade, as suas premissas fundamentais de diálogo. Ao organizar ações humanas no tempo e no espaço, o teatro revela, ao mesmo tempo, a estrutura social, política e económica onde essas ações se inscrevem (Boal, 2014).

O último século foi pródigo em experiências teatrais que se validaram pela aposta sistemática em assumir esta dimensão dialógica, contaminando a sua produção a todos os níveis.

Uma premissa fundamental de um teatro engajado, comprometido com as questões do seu tempo, passará hoje pela exigência que o *aqui e o agora* do teatro dialogue – para além do tema e de restrições externas – com o *aqui e o agora* da realidade: um teatro *pr'aqui e pr'agora*, autónomo na sua ação.

Para cumprir esse desígnio hoje, o teatro terá de ultrapassar o preconceito de assumir a intervenção apenas e só quando é satélite agregado de modelos e projetos doutras disciplinas. Terá de se desenganchar do

enquadramento institucionalizado a que o seu valor autónomo e a sua ação dialógica estão hoje sujeitos.

Em última análise, o teatro terá de bater-se pelos meios que o sustentem como um exercício de questionamento efetivo, e assumir o desafio crítico de desenvolver, fortalecer e amplificar o seu compromisso com este séc. XXI, engajando a consciência e a atitude dos seus artistas – que é onde reside, se gera e alicerça o carácter e os movimentos de intervenção que lhe são próprios.

7. REFERÊNCIAS

- Adler, S. (2015). *Técnica da representação teatral*. Civilização Brasileira.
- Benedetti, J. (2008). *Stanislavski and the actor: the final acting lessons*. Bloomsbury Methuen Drama.
- Boal, A. (2014). *O teatro como arte marcial*. Garamond.
- Brecht, B. (2005). *Escritos sobre teatro*. Nova Fronteira.
- Courtney, R. (2010). *Jogo, teatro & pensamento*. Perspectiva.
- Hagen, U.; Frankel, H. (2007). *Técnica para o ator: a arte da interpretação ética*. Martins Fontes.
- Hodge, F. (1994). *Play directing: analysis, communication, and style*. Prentice-Hall.
- Knebel, M. (2020). *Análise-ação*. Editora 34.
- Lewis, R. (2000). *Método ou loucura*. Tempo Brasileiro.
- _____. (1980). *Advice to the players*. Harper & Row.
- Stanislavski, C. (2017). *O trabalho do ator: diário de um aluno*. Martins Fontes.
- _____. (2008). *An actor's work; a student's diary*. Routledge.
- _____. (1967). *On the art of the stage*. (2.^a ed). Faber and Faber.
- Teatrão. (2016). *Programa de ação Rede Artéria*. <https://bit.ly/4kpYNy7>
- Toporkov, V. (2016). *Stanislávski ensaia: memórias*. É Realizações.
- Thomas, J. (2006). *Script analysis for actors, directors, and designers*. Elsevier.
- Van Gennep, A. (1960). *The rite of passage*. The University of Chicago Press.
- Waxberg, C. (1998). *The actor's script: script analysis for performers*. Heinemann.

EL GESTO PSICOLÓGICO DE MICHAEL CHEKHOV: LA ORGANICIDAD A TRAVÉS DEL ESFUERZO DE LA ACCIÓN FÍSICA (UNA APROXIMACIÓN BIBLIOGRÁFICA)

MARIANO GRACIA RUBIO

*Universidad Complutense de Madrid
Real Escuela Superior de Arte Dramático*

1. INTRODUCCIÓN

El *gesto psicológico* es la aportación más original de Michael Chéjov al entrenamiento actoral del siglo XX, «a means of expressing the entire character in condensed physical form through an intuitive grasp of the character main's desire» (Chamberlain, 2010, p. 72). De un lado fisicaliza la emoción y el motor espiritual del personaje, y de otro interioriza la acción física, conectando la voluntad con el esfuerzo muscular. Participa de la irradiación y de la visualización sensorial que Chéjov (2000, p. 47) llama *concentración consciente*. Significa «el gesto junto con los sentimientos con él relacionados» (Chéjov, 1999, p. 143), y «es un movimiento incesante y nunca una posición estática, [...] el verdadero gesto psicológico va más allá de los límites del cuerpo» (Chéjov, 1999, p. 172).

2. OBJETIVOS

- Definir el gesto psicológico en cuanto acción física.
- Relacionar la percepción del esfuerzo en la ejecución de la acción física con la organicidad, y con el sentido de la verdad psicofísica.
- Analizar brevemente el origen del gesto psicológico, como expresión de lo espiritual a través de la vivencia corporal.

- Situar el gesto psicológico en la biografía artística de Chéjov, como parte de la conceptualización que hace de su técnica.
- Describir brevemente tres acercamientos desde la práctica actoral, de tres maestros: Joanna Merlin, Lenard Petit y Sinéad Rushe.

3. METODOLOGÍA

Mi acercamiento pretende ser cronológico, apuntando hacia el origen del gesto psicológico como herramienta de análisis actoral, que imbrica alma y psicología del personaje con su implicación en la acción dramática.

En primer lugar, el gesto psicológico se relaciona directamente con el concepto de *acción física* de Stanislavski, y con el *análisis activo* de la acción dramática de María Ósipovna Knébel. Podemos trazar un recorrido del concepto desde un planteamiento psicotécnico más cercano a la mente y a la psicología, a otro más cercano al cuerpo y a la vivencia del esfuerzo y de las leyes biomecánicas.

En segundo lugar, Chéjov da un paso más hacia la síntesis física de la espiritualidad del personaje, a partir de su acercamiento a la espiritualidad antroposófica. Veremos ejemplos de cómo Chéjov comienza a trascender la acción física.

En tercer lugar, las investigaciones realizadas por Chéjov y Meyerhold en los Estudios fundados por Stanislavski suponen dos vías paralelas en la búsqueda de mecanismos para generar organicidad en el comportamiento actoral y en la acción física, desde su dimensión como vivencia, más allá de la línea de pensamiento.

En cuarto lugar, podemos decir que es principalmente durante la estancia de Chéjov en Estados Unidos, después de su itinerancia europea, cuando conceptualiza toda su técnica, y da forma a la herramienta actoral que nos ocupa.

En quinto lugar, quiero hacer un breve repaso por la transmisión de la técnica chejoviana y por su proyección en campos afines al puramente actoral, para dar lugar finalmente a una explicación sintética de tres concreciones distintas de la ejecución técnica del gesto psicológico,

entendidas como derivaciones surgidas del contacto entre maestros, a través del traspaso de unos a otros.

4. RESULTADOS

El gesto psicológico aporta una vivencia física a los impulsos del personaje por conseguir algo en cualquiera de los niveles de acción dramática: *intención* en la frase; *objetivo* en el bloque de acción; *deseo* en una escena; *superobjetivo* en toda la obra; *super- superobjetivo* en la vida del personaje más allá de los límites del texto (Knébel, 1996, 1998). Es una acción física internalizada, que quiere ejecutarse sobre el otro o sobre sí mismo, según busque resolver un conflicto interpersonal o un conflicto interno en la línea de acción. Es metáfora del impulso, y su organicidad se concreta en el esfuerzo que supone realizar la acción física. No suele aparecer a la vista del espectador, aunque puede aflorar en la partitura de movimientos. Es una acción irradiada, que genera un subtexto físico que el cuerpo reconoce e identifica como orgánico. El cuerpo se enfrenta a ella como se enfrentaría a una acción efectivamente realizada, y ajusta su apoyo, su centro de gravedad y su respiración para realizar sin lesiones, como una palanca, la tarea física. La energía de la acción se acumula mediante la repetición del gesto, como si se tratase de la bobina de un motor. El resultado final pasa por llevar a lo interno ese gesto, manteniendo el compromiso corporal. La visualización de la acción pasa por recuperar sensaciones internas vinculadas al esfuerzo, y la energía acumulada de esa bobina imaginaria [Lutterbie 2018].

La aportación de Chéjov al concepto de acción física viene marcada por su labor en el Teatro del Arte de Moscú (Worrall, 1996) y en el Primer Estudio experimental (Scandolara, 2006), fundado en 1912 por Stanislavski, con el objeto de desarrollar vías para fisicalizar la experiencia interior. Dos hechos biográficos enmarcan la novedad chejoviana (Marowitz, 2004). En primer lugar, la depresión que Chéjov experimenta entre 1919 y 1921, que le obliga a abandonar la escena y a acercarse a conceptos como el *yo superior*, la euritmia y el habla como gesto invisible, de Rudolf Steiner. En segundo lugar, su vuelta al Primer Estudio,

dirigido por Vajtangov, para unir la verdad emocional de Stanislavski (Gordon, 2006; Byckling, 2013) con la estilización física de Meyerhold.

«La Antroposofía es un sendero de conocimiento que quisiera conducir lo espiritual en el hombre a lo espiritual en el universo» (Steiner, 2006a, p. 15). Con respecto a las ideas de Steiner (Lachman, 2012) hay que acudir a sus textos fundamentales (2002, 2006b) y a los específicos sobre el arte dramático (2015, 2017). Cristini ha estudiado esta cuestión, tanto la concepción del teatro de Steiner (2008), como a Chéjov (2018), y la creación del gesto psicológico (2019), que basa en la *Conferencia VII* de Steiner, de 1924: *Dream-life and External Reality* (2006c). Daboo (2007) relaciona con el filósofo la potencia que tiene la imaginación para Chéjov. Ivanov (1992) vincula al actor con la filosofía romántica, Pitches con la ciencia de ese periodo (2005, 2006, 2007), y Tcherkasski (2016) con el interés por la espiritualidad oriental, presente ya en Stanislavski, como también hacen Daboo (2018) y Chamberlain (2003). Para la comprensión de una técnica actoral antroposófica hay que acudir a Bridgmont (2002) y a Langman (2014a, 2014b, 2019a, 2019b).

La evolución del concepto de verdad orgánica pasa por los Estudios experimentales (Gordon, 1987). Tcherkasski (2017) ha reconstruido el entrenamiento del Primer Estudio. Pitches (2018) estudia el gesto psicológico en relación con los *études* biomecánicos, como una verdadera Teoría del Gesto en la que «the emotions experienced by the character could be co-experienced by the actor when the actor performs various poses» (Weygandt, 2019, p. 110). Chéjov mismo señala dos prototipos del gesto psicológico. El primero es en 1921 con el personaje de Erik XIV, en la obra homónima de Strindberg. Vajtangov le propone la imagen del rey atrapado dentro de un círculo del que intenta escapar: «Stretching out his hands beyond the circle in hope, Erik would find nothing, and leave his hands dangling in misery» (Chamberlain, 2010, p. 65). El segundo es en 1922 con el personaje de Ilestakov, en *El inspector del gobierno*, de Gogol. Stanislavski le propone «un movimiento muy rápido con sus brazos y manos, alzándolos mientras sus dedos, codos e incluso hombros vibraban» (Chéjov, 1999, p. 183). En 1928, en Berlín, experimenta la conciencia dividida con Max Reinhardt, cuando ve a su personaje de Skid indicándole cómo debe sentarse,

moverse o hablar, en la obra *Artisten* (Chamberlain, 2004, p. 21). En cuanto a la práctica actoral de Chéjov de sus primeros años, algunos artículos específicos se ocupan de personajes concretos: Treplev (Krymova y Chambers, 2017), Malvolio (Ostrovsky, 1999), Jlestakov (Selenick, 2009); Hamlet (Law, 1983) (Kirillov y Chamberlain, 2013).

En 1935 Stella Adler le lleva a The Group Theatre, donde presenta el *arquetipo*, los centros del *cuerpo imaginario* y la *atmósfera*. (Gordon, 1987, pp. 155-159). En Nueva York conoce a Beatrice Straight y a Deirdre Hurst du Prey, que le invitan a una comunidad experimental en Dartington Hall, en Devon, Inglaterra. Con ellas funda allí el Chekhov Theatre Studio en 1936, con un plan de estudios de tres años. La Segunda Guerra Mundial le obliga a volver a EEUU en 1939: «It was during this period at Ridgfeld that Chekhov began to formulate his ideas on the Psychological Gesture» (Chamberlain, 2020, p. 249). Su manifiesto final sobre el Teatro del Futuro (Chekov, 1983) integra una visión holística del actor (Kirillov, 2006; Meerzon, 2005a, 2015), y del entrenamiento (Autant-Mathieu, 2018). Las referencias completas de las publicaciones teóricas de Michael Chéjov se recogen en la bibliografía. Se incluye en nota⁷⁶ el periplo de edición de las distintas versiones.

El interés por la figura de Chéjov se renovó con el monográfico que *The Drama Review* le dedicó en otoño de 1983, en el que Gordon establece su cronología (1983a), aporta documentos nuevos (1983b), y se amplían datos biográficos. El clásico librito de Black (1984) quiere dar por primera vez una visión global del creador. Le han seguido Du Prey (1992), Brahe (2006), Benedetti (2007), y Autant-Mathieu y Meerzon (2018).

⁷⁶ (1942) Primera versión de Michael Chekhov: *To the Actor*, rechazada por las editoriales.

(1946) *O Tekhnike Aktera*, versión en ruso y edición privada del autor.

(1953) *To the Actor*, versión reducida, edición de Charles Leonard. (Traducción española de 1987).

(1985) *Lessons for the Professional Actor*. (Traducción española de 2006).

(1991) *On the Technique of Acting*, versión de 1942. (Traducción española de 1999).

(2002) *To the Actor. On the Technique of Acting*, reedición de la versión de 1953, con añadidos sobre el gesto psicológico de la versión rusa de 1946, traducidos por Andrei Malaev-Babel.

(2013) *The Path to The Actor*. (Traducción española de 2016).

La introducción de Gordon (1991) a la edición de Mala Powers (1991) ha sido el estudio más difundido. Chamberlain ha ampliado este análisis histórico (2004, 2010, 2020). La documentación no publicada de Chekhov se encuentra catalogada en diversos archivos: Du Prey (1922-2002, 1939-1950, 1989), Chekhov y Du Prey (1936-1942a, 1936-1942b), Straight (1968-1986). En 2015 *The Routledge Companion to Michael Chekhov* reunió distintas aproximaciones novedosas al maestro.

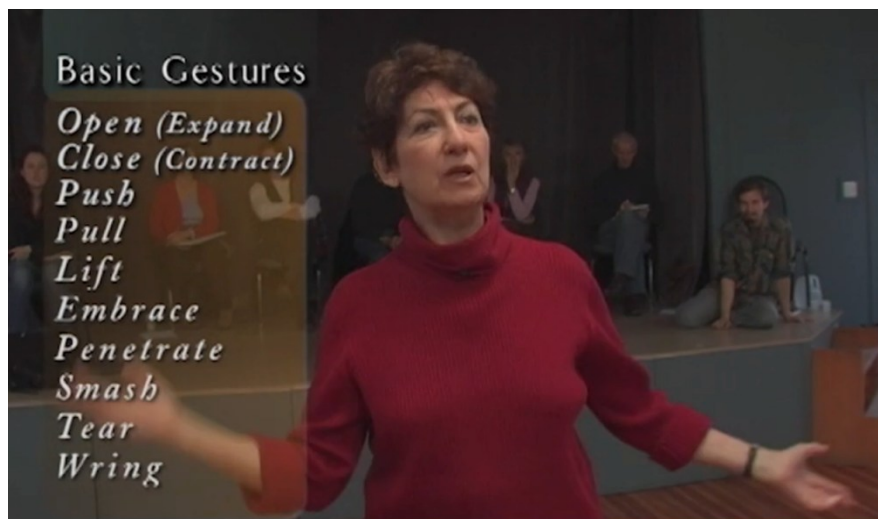
5. DISCUSIÓN

Mención aparte merece la transmisión profesional de la técnica. En 1938 Chéjov certificó a tres profesores: Blair Cutting, Deirdre Hurst du Prey y Beatrice Straight (Citron, 1983). Esta última fundó en 1980 el Michael Chekhov Studio en Nueva York. En 1993, Mala Powers, encargada del legado del actor, junto con Lisa Dalton y Wil Kilroy fundaron la National Michael Chekhov Association, que tiene un itinerario formativo propio (Dalton 2017). Joanna Merlin, la última alumna directa del maestro, profesora en el Studio de Straight y luego en la Tisch School of Arts (New York University), es quien cuidó de su legado hasta su muerte en 2023 (Merlin, 2018). Fue presidenta desde 1999 de Michael Chekhov Association, con sede en Nueva York, cuyas *master classes* (MICA, 2007), son testimonio canónico de la práctica. Las dos asociaciones son referencia (Ashperger, 2008) para ciclos formativos como el *Teacher's Certificate of Completion* de MICA⁷⁷. Merlin (2001), aplica la técnica a su experiencia como directora de *casting*, y en su *master class* propone diez gestos básicos: *open (expand) / close (contract) / push / pull / lift / embrace / penetrate / smash / tear / wring*.

⁷⁷ Son reseñables también el *Intensive Training Programme* de Michael Chekhov International Academy (Berlín), dirigido por Joerg Andrees, y el título propio de la University of Mount Union (Ohio), *Michael Chekhov Acting Technique Certified Actor and Teacher Program*, dirigido por Catherine Albers. Otras escuelas con programas de formación específicos son Michael Chekhov Acting Studio (Nueva York), de Lenard Petit; Michael Chekhov Europe (Hamburgo), de Ulrich Meyer-Horsch, y Michael Chekhov Studio (Londres), de Graham Dixon y Sarah Kane. El renovado interés en España por la técnica Chekhov se despertó a raíz de las visitas de Joanna Merlin (Teatro de La Abadía de Madrid, 1997, y con Mala Powers, 1999; RESAD, 2001), Lenard Petit (La Abadía, 2004), David Zinder (La Abadía y RESAD, 2005) y, más recientemente Sarah Kane (Fuentes de la Voz, desde 2019; CNTC, 2023; RESAD, 2024).

Entiende el gesto psicológico como la fisicalización de la voluntad: «We are moving through the play with our will» (MICHA, 2007).

FIGURA 1. Joanna Merlin. Fuente: *Michael Chekhov Association* (2007)



La técnica de Chéjov se ha aplicado a la dirección escénica (Cornford, 2013) (Monday, 2017), y en concreto a Shakespeare (Cornford, 2012, Monday, 2019), al teatro musical (L. Bennett, 2013), a la danza (S. Bennett, 2013). Se ha llamado la atención sobre aspectos puntuales, como la importancia física de la gravedad (Dalton, 2007), la imaginación (Zinder, 2007) (Caracciolo, 2008), la atmósfera (Bille *et al.*, 2014), (Meerzon, 2005b y 2008) o el personaje (Meerzon, 2016). Solomon (2002) analiza la expansión de la técnica, y Zinder (2002) la integra en una perspectiva global de cuerpo y voz. Al entrenamiento actoral se han añadido nuevos ejercicios (Hutchinson, 2017) en relación con otras técnicas, como Barba (Watson, 2018), o como Meisner (Hutchinson, 2020). En español, Ruiz (Ruiz, 2008) y Garre (Garre, 2003) hacen una síntesis teórica, y yo mismo propongo un recorrido por la técnica con ejercicios (Gracia, 2020).

Lenard Petit, es miembro fundador de MICHA, director de Michael Chekhov Acting Studio, Nueva York, desde 1996, y profesor en Rutgers

University. En su manual (Petit, 2010) parte del concepto de *objetivo* de Stanislavski, y lo hace evolucionar al concepto de acción física, porque «(a)ction is not the character's thinking, it is the will of the character taking on a form» (Petit, 2010, p. 48), de modo que el actor abandone la aproximación mental a la acción dramática y pase a encarnarla desde la pelvis: «It is not so much any more about wanting something but about doing something» (Petit, 2010, p. 49).

Tomando como modelo al niño que aún desconoce el lenguaje verbal, Petit encuentra que la acción se puede reducir a seis *manifestaciones arquetípicas (archetypal statements)* contrapuestas, que incluyen todas las demás posibilidades mediante la aplicación de *cualidades*: *I want / I reject; I give / I take; I hold my ground / I yield*⁷⁸. Estas acciones esenciales conducen a ciertos *gestos* que ya están en la memoria del cuerpo: «The impulses surge through the body, and this engenders a real *bidding to do*. One doesn't have to convince oneself of anything, one is not called upon to consider anything, because the intellect is left out of the effort.» (Petit, 2010, p. 48). Los gestos específicos son «algo que sale de mí» y «algo que va hacia ti», hacia el otro. Por ejemplo, «besar» y «pegar» son dos maneras de realizar la acción de «dar», aunque parezcan opuestos (Petit, 2010, p. 51). Reduce a cinco los gestos concretos que reflejan todas las acciones esenciales: *pushing / pulling / lifting / throwing / tearing*. El gesto psicológico desencadena un flujo de transformación hacia el otro, que depende de la cualidad de ese gesto:

If I begin to talk out loud about how I can cheer you up, and while I am talking about it I also use my hands to help me speak, I will find that I unconsciously begin to make gestures which are very much about giving. (Petit, 2010, p. 52).

Las cualidades básicas son la dirección en la que se realiza el gesto (*forwards / backwards / up / down / left / right*) y el tempo-ritmo (*staccato / legato*). El área emocional de la acción se expresa mediante adverbios que la matizan, y Petit alerta de que la emoción esté en el movimiento y no en el actor. Petit reformula conceptos de Steiner como la energía vital en el concepto de *the life-body*. Y personaliza su

⁷⁸ Propongo la siguiente traducción: quiero / rechazo; doy / cojo; resisto / me rindo.

aplicación de la biomecánica con *the artistic frame*, la estructura que da *forma* al movimiento (contramovimiento, movimiento, irradiación), y con *the sweet spot*, la huella muscular que deja el esfuerzo, en la que ancla la visualización del impulso.

Sinéad Rushe ha sido profesora de la Royal Central School of Speech and Drama, en Londres. Es clarificadora (Rushe, 2019) su distinción entre *Archetypal gesture*, *Psychological gesture*, y *Gesture of the archetype*. Retoma el planteamiento inicial chejoviano para crear el «Gesto Psicológico» desde el «Gesto del Arquetipo» del personaje, sin olvidar el «Gesto arquetípico» de acciones específicas. Rushe propone utilizar el gesto para fisicalizar el *análisis activo* stanislavskiano, tanto en los *objetivos* como para el *superobjetivo*. Pero también lo propone como fuente de caracterización del cuerpo imaginario del personaje y como fuente de gestos actorales, efectivamente realizados en escena, y no solo irradiados. Ciertamente, Jung sobrevuela en esta concepción del arquetipo. Así, podríamos entender la interpretación del propio Chéjov del Dr. Alexander Brulov en *Spellbound* (1945), de Alfred Hitchcock, que le valió al actor una nominación al Oscar, como una aproximación hecha desde el arquetipo de Diógenes, el sabio un tanto excéntrico que busca con su lámpara al hombre correcto. Como gesto de personaje, un origen similar tendría la acción física frustrada de encender la cerilla, puesto que se le caen todas, nervioso ante la conversación sobre el psicópata Dr. Edwards.

6. CONCLUSIONES

El concepto de acción física comienza a construirse desde las investigaciones de Stanislavski como una herramienta indirecta para acceder a la vida interna del actor desde su experiencia externa. El propio Sistema continúa su definición desde evoluciones en sus márgenes, como las de Chéjov y Meyerhold al frente de los Estudios.

La acción física desplaza la organicidad de lo psicológico a lo físico. Pretende dar respuesta a las dificultades sobrevenidas por elementos técnicos psicológicos como la *memoria emocional*, en la búsqueda de un comportamiento actoral orgánico, y sitúa el centro de la verdad escénica en el esfuerzo físico.

Ya desde su origen, la evolución de la acción física se concreta desde tres perspectivas diferentes. Stanislavski parte de aplicar el entrenamiento previo para facilitar el análisis activo de la escena y la persecución de cada objetivo mediante acciones físicas del personaje, que también construyen su comportamiento como tal. Chéjov potencia la imaginación sobre la memoria, e introduce el gesto psicológico como una imagen que se encarna en el cuerpo para conseguir fisicalizar el ámbito espiritual del personaje, a través del esfuerzo vinculado a la acción física. Meyerhold desarrolla un entrenamiento basado en la descomposición de la acción física, tal y como la necesita realizar la mecánica del cuerpo humano para reconocerla como orgánica, de manera que puedan generarse nuevos reflejos condicionados en la relación en cadena de todos los miembros del *ensemble*. Tras estas investigaciones se puede rastrear la perspectiva de algunas propuestas filosóficas, científicas y sociales del momento: Iván Pávlov, Rudolf Steiner, Frederick Taylor.

El concepto de gesto psicológico viene a centrar la construcción actoral de la vida espiritual del personaje en la vivencia y sensación del esfuerzo físico, ejercido desde la voluntad y obteniendo su credibilidad del hecho de tener en cuenta leyes *orgánicas* como la física de palancas, para que el cuerpo *crea* -reconozca como cierta- esa acción externa efectivamente realizada. O esa acción física internalizada, reflejada en la memoria de las huellas musculares de ese esfuerzo, para sostener la pulsión interior del personaje.

El gesto psicológico sigue matizándose hoy día como vía indirecta para acceder a un comportamiento orgánico en el actor desde perspectivas que tienen en cuenta, por ejemplo, la neurociencia, la psicología del desarrollo, o el psicoanálisis junguiano.

7. AGRADECIMIENTOS

A Joanna Merlin, que visitó en 2001 la Real Escuela de Arte Dramático, e impartió un seminario para profesores en el que tuve la suerte y el honor de participar. Lo que compartió con nosotros, lo reconozco, me cambió profesionalmente, y fue el principio de varios encuentros posteriores. Gracias por su transmisión de la grandeza emocional y de la sencillez de la técnica.

A Lenard Petit, que hace que la emoción y la vida espiritual surjan a partir de algo tan aprehensible como la memoria anclada en la propia carne del actor.

A Michael Chekhov Association, y a todos sus profesores y miembros, que dan soporte y desarrollo a una técnica en evolución.

8. REFERENCIAS

- Agarkov-Miklashevsky, T. (1983). Chekhov's Academy of Arts. Questionnaire. *The Drama Review*, 27 (3), 22-23.
- Ashperger, C. (2003). Michael Chekhov Association's Conferences 2000-2002. MICHA and its activities. *Toronto Slavic Quarterly*, 4. <https://bit.ly/4nHs3DD>
- ____ (2008). *The rhythm of space and the sound of time. Michael Chekhov's Acting Technique in the 21st century*. Rodopi.
- ____ (2018). Michael Chekhov's five guiding principles and theatre practice today: the case of *Tender Napalm* by Philip Ridley. En M. Autant-Mathieu y Y. Meerzon (Eds.), *The Routledge Companion to Michael Chekhov* (pp. 372-388). Routledge.
- Autant-Mathieu, M-C. (2018). Michael Chekhov and the cult of the studio. En M. Autant- Mathieu y Y. Meerzon (Eds.), *The Routledge Companion to Michael Chekhov* (pp. 82-95). Routledge.
- ____ y Meerzon, Y. (2018). Introduction. Michael Chekhov: actor, director and pedagogue. En M. Autant- Mathieu y Y. Meerzon (Eds.), *The Routledge Companion to Michael Chekhov* (pp. 1-17). Routledge.
- Benedetti, J. (2007). Michael Chekhov. En *The Art of the Actor. The essential history of acting from classical times to the present day* (pp. 149-155). Routledge.
- Bennett, L. (2013). Inspired states: adapting the Michael Chekhov Technique for the singing actor. *Theatre, Dance and Performance Training*, 4 (2), pp. 146-161. <https://doi.org/10.1080/19443927.2013.794157>.
- Bennett, S. M. (2013). The dancer of the future: Michael Chekhov in cross- training practice. *Theatre, Dance and Performance Training*, 4 (2), 162-175. <https://doi.org/10.1080/19443927.2013.794159>.
- Bille et al. (2014). Staging atmospheres: Materiality, culture, and the texture of the in- between. *Emotion, Space and Society*, XXX, 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.emospa.2014.11.002>

- Black, L. C. (1984). *Mikhail Chekhov as Actor, Director, and Teacher*. University of Michigan Research Press.
- Brahe, P. (2006). Beyond Michael Chekhov Technique: Continuing the exploration through the mask. En A. Bartow (Ed.), *Training of the American Actor* (pp. 97-126). Theatre Communications Group.
- Bridgmont, P. (2002). *La liberación del actor*. Ellago Ediciones.
- Bulgakowa, O. (2018). Michael Chekhov in German film. En M. Autant-Mathieu y Y. Meerzon (Eds.), *The Routledge Companion to Michael Chekhov* (pp. 311-327). Routledge.
- Byckling, L. (2002). Michael Chekhov as Actor, Teacher and Director in the West. *Toronto Slavic Quarterly*, nº 1. <https://bit.ly/44JXUe5>
- ____ (2013): "Stanislavsky and Michael Chekhov", *Stanislavski Studies*, 1 (2), 48-80. <https://doi.org/10.1080/20567790.2013.11428587>
- ____ (2018): Michael Chekhov's work as director. En M. Autant-Mathieu y Y. Meerzon (Eds.), *The Routledge Companion to Michael Chekhov* (pp. 21-39). Routledge.
- Caracciolo, D. (2008). Strengthening the Imagination through theater. The contributions of Michael Chekhov. *Encounter: Education for Meaning and Social Justice*, 21 (3), 8-15. <https://bit.ly/4lPbmN>
- Carnicke, S. M. (2018). Michael Chekhov's legacy in Soviet Russia: a story about coming home. En M. Autant-Mathieu y Y. Meerzon (Eds.), *The Routledge Companion to Michael Chekhov* (pp. 191-206). Routledge.
- Chamberlain, F. (2003). Michael Chekhov: Pedagogy, Spirituality, and the Occult. *Toronto Slavic Quarterly*, nº 4. <https://bit.ly/4lUCRfL>
- ____ (2004). *Michael Chekhov*. Routledge.
- ____ (2010). Michael Chekhov on the Technique of Acting: Was Don Quixote True to Life? En A. Hodge (Ed.), *Actor Training* (pp. 63-80). Routledge.
- ____ (2018). Michael Chekhov in England: outside the magic circle. En M. Autant-Mathieu y Y. Meerzon (Eds.), *The Routledge Companion to Michael Chekhov* (pp. 207-218). Routledge.
- ____ (2020). Chekhov (1891-1955). En F. Chamberlain y B. Sweeney (Eds.), *The Routledge Companion to Performance Practitioners Volume One* (pp. 230-272). Routledge.
- Chéjov, Michael / Chéjov, Mijaíl A. / Chekhov, Michael. (1963). *Michael Chekhov's To the Director and Playwright*. (C. Leonard, Ed.). Harper & Row.
- ____ (1983). The Theatre of the Future. *The Drama Review*, 27 (4), 29-31.

- ____ (1985). *Lessons for the Professional Actor*. (D. Hurst du Prey, Ed.). Performing Arts Journal Publications.
- ____ (1987). *Al actor. Sobre la Técnica de Actuación*. Quetzal.
- ____ (1991). *On the technique of acting*. (M. Powers, Ed.). Harper Collins.
- ____ (1999). *Sobre la técnica de la actuación*. Alba Editorial.
- ____ (2000). *Lessons for Teachers of his Acting Technique*. (D. Hurst Du Prey, Ed.). Dovehouse Editions Inc.
- ____ (2002). *To the Actor. On the Technique of Acting*. Routledge.
- ____ (2004). *Michael Chekhov On Theatre and the Art of Acting: The Five-Hour CD Master Class with the Acclaimed Actor-Director-Teacher. A Guide to Discovery with Exercises* [CD audio]. (M. Powers, Ed.). Working Arts.
- ____ (2006). *Lecciones para el actor profesional*. (D. Hurst Du Prey, Ed.). Alba Editorial.
- ____ (2013). *The Path of The Actor*. (A. Kirillov y B. Merlin, Ed.). Routledge.
- ____ (2016). *El camino del actor. Vida y encuentros*. Alba Editorial.
- ____ (2018). *Lessons for Teachers of his Acting Technique, Expanded Edition*. (J. Cerullo, Ed.). Light Rail.
- ____ y Du Prey, D. H. (1936-1942a). *The Actor is the theatre: a collection of Michael Chekhov's unpublished notes and manuscripts on the art of acting and the theatre: typescript, 1977*, New York Public Library. <http://bit.ly/4eNR7om>
- ____ (1936-1942b): *Michael Chekhov: The Actor is the Theatre*. Leddy Library Archives and Special Collections, University of Windsor. <https://bit.ly/3GGXkWq>
- Citron, A. (1983). "The Chekhov Technique today", *The Drama Review*, 27 (3), 91-96.
- Cornford, T. (2012). "The importance of How: Directing Shakespeare with Michael Chekhov's Technique", *Shakespeare Bulletin*, 30 (4), 485-504. <https://bit.ly/4nNvtog>
- ____ (2013). «A new kind of conversation»: Michael Chekhov's «turn to the crafts». *Theatre, Dance and Performance Training*, 4, (2), 189-203. <https://doi.org/10.1080/19443927.2013.794158>
- Cristini, M. (2008). *Rudolf Steiner e il teatro. Eurytmia: Una via antroposofica alla scena contemporanea*. Bulzoni Editore.
- ____ (2018). Meditation and imagination: the contribution of anthroposophy to Michael Chekhov's acting technique. En M. Autant-Mathieu y Y. Meerzon (Eds.), *The Routledge Companion to Michael Chekhov* (pp. 69-81). Routledge.

- ____ (2019). Psychological Gesture, Concentration and Meditation on Character Development with Rudolf Steiner and Michael Chekhov. *Medicina nei Secoli. Arte e Scienza*, 31 (2), 335-354. <https://bit.ly/40dgbPx>
- Daboo, J. (2007). Michael Chekhov and the embodied imagination: Higher self and non-self. *Studies in Theatre and Performance*, 27 (3), 261- 273. http://doi.org/10.1386/stap.27.3.261_1
- ____ (2018). «As the shadow follows the body»: examining Chekhov's creation of character through «Eastern» practices. En M. Autant-Mathieu y Y. Meerzon (Eds.), *The Routledge Companion to Michael Chekhov* (pp. 282-296). Routledge.
- Dalton, L. L. (2007, septiembre). *Michael Chekhov's final gift. The 3 sisters sensations of gravitational stability: Falling, Balancing and Floating* [ponencia] International Michael Chekhov Symposium, Paris. *National Michael Chekhov Association*. <https://bit.ly/3lsnzk8>
- ____ (2017). The Art of Michael Chekhov's Chart: A Training Sequence for Contemporary Practice in Professional Studios and Academia. *The IATC Journal*, 15. <https://bit.ly/3luHgaN>
- Du Prey, D. H. (1922-2002). *Michael Chekhov Theatre Studio Deirdre Hurst du Prey Archive*, Dartington Hall Trust Archive, Devon Heritage Centre, South West Heritage Trust: Devon Archive Catalogue. <https://bit.ly/3TyxaYS>
- ____ (1939-1950): *(Chekhov Theatre Studio, Inc. Inventory, Review, etc.)*. Queen's University Archives. <https://bit.ly/4nKpfp6>
- ____ (1989): *Michael Chekhov Society: psychological gesture discussion (videorecording)*, New York Public Library, Nueva York, USA. <https://bit.ly/40PORXG>
- ____ (1992). Michael Chekhov in England and America. En L. Senelick (Ed.), *Wandering Stars: Russian Emigré Theatre, 1905-1940* (pp. 158-170). University of Iowa Press.
- Garre, S. (2003). Sobre el sistema de actuación de Mijail Chéjov. *Acotaciones*, 11, 1-17. <https://bit.ly/44rirVU>
- Gordon, M. (1983a). Michael Chekhov's life and work: A descriptive chronology. *The Drama Review*, 27 (3), 3-21.
- ____ (1983b). Chekhov on acting: A collection of unpublished materials (1919-1942). *The Drama Review*, 27 (3), 46-83.
- ____ (1987). *The Stanislavsky Technique: Russia. A Workbook for Actors*. Applause Theatre Book Publishers.
- ____ (1991). Introduction. En M. Chekhov, *On the technique of acting* (pp. ix-xxxiv). Harper Collins.

- Gordon, R. (2006). Acting as Psychological Truth: Stanislavski's Legacy. En *The purpose of playing. Modern acting theories in perspective* (pp. 37-88). The University of Michigan Press.
- Gracia, M. (2020). Técnicas de encarnación emocional para el actor. En Y. Porras (Ed.), *Geografías de la actuación* (pp. 69-112). Fundamentos.
- Hitchcock, A. (director) (1945). *Spellbound* [película]. Selznick International Pictures.
- Hulton, P., y Du Prey, D. H. (1983). Deirdre Hurst du Prey: Working with Chekhov. *The Drama Review*, 27 (3), 84-90.
- Hutchinson, A. D. (2017). *Acting Exercises for Non-Traditional Staging. Michael Chekhov Reimagined*. Routledge.
- ____ (2020). *Michael Chekhov and Sanford Meisner. Collisions and Convergence in Actor Training*. Routledge.
- Ignatieva, M. (2018). Michael Chekhov, *homo ludens*. En M. Autant-Mathieu y Y. Meerzon (Eds.), *The Routledge Companion to Michael Chekhov* (pp. 161-174). Routledge.
- Ivanov, V. (1992). Michael Chekhov and Russian Existentialism. En L. Senelick (Ed.), *Wandering Stars: Russian Emigré Theatre, 1905-1940* (pp. 140-157). University of Iowa Press.
- Kirillov, Andrei (2006). Michael Chekhov and the search for the «Ideal» Theatre. *New Theatre Quarterly*, 22 (3), 227-234. <https://doi.org/10.1017/S0266464X06000431>
- ____ (2018). The theatrical System of Michael Chekhov. En M. Autant-Mathieu y Y. Meerzon (Eds.), *The Routledge Companion to Michael Chekhov* (pp. 40-56). Routledge.
- ____ y Chamberlain, F. (2013). Rehearsal protocols for *Hamlet* by William Shakespeare at the Second Moscow Art Theatre. *Theatre, Dance and Performance Training*, 4 (2), 243-279. <https://doi.org/10.1080/19443927.2013.816091>
- Knébel, M. Ó. (1996). *El último Stanislavsky. Análisis activo de la obra y el papel*. Fundamentos.
- ____ (1998). *La palabra en la creación actoral*. Fundamentos.
- Krymova, N., y Chambers, D. (2017). Michael Chekhov's Treplev: An unplayed role. *Stanislavski Studies*, 5 (2)), 197-215. <https://doi.org/10.1080/20567790.2017.1377429>
- Lachman, G. (2012). *Rudolf Steiner. Introducción a su vida y a su obra*. Atalanta.
- Langman, D. (2014a). *The Art of Acting. Body – Soul – Spirit – Word. A Practical and Spiritual Guide*. Temple Lodge Publishing.

- ____ (2014b). *The Art of Speech. Body – Soul – Spirit – Word. A Practical and Spiritual Guide*. Temple Lodge Publishing.
- ____ (2019a): *Tongues of Flame. A Meta-Historical Approach to Drama. The Actor of the Future, vol. 1*. Temple Lodge Publishing.
- ____ (2019b): *Word Made Flesh. The Actor of the Future, vol. 2*. Temple Lodge Publishing.
- Law, A. H. (1983). Chekhov's Russian *Hamlet* (1924). *The Drama Review*, 27 (3), 34-45.
- Listengarten, J. (2018). Michael Chekhov and the visual arts: influences, synergies, collaborations. En M. Autant-Mathieu y Y. Meerzon (Eds.), *The Routledge Companion to Michael Chekhov* (pp. 253-266). Routledge.
- Lutterbie, J. (2018). The dynamics of Psychological Gestures. En M. Autant-Mathieu y Y. Meerzon (Eds.), *The Routledge Companion to Michael Chekhov* (pp.96-109). Routledge.
- Malaev-Babel, A. (2018). Michael Chekhov and Yevgeny Vakhtangov: a creative dialogue. En M. Autant-Mathieu y Y. Meerzon (Eds.), *The Routledge Companion to Michael Chekhov* (pp.175-190). Routledge.
- Marowitz, C. (2004). *The Other Chekhov. A Biography of Michael Chekhov, the Legendary Actor, Director and Theorist*. Applause Theatre Books Publishers.
- Meerzon, Y. (2003). Forgotten Hollywood. Michael Chekhov's Hollywood Film Practice viewed through Prague School Aesthetics. *Toronto Slavic Quarterly*, 4. <https://bit.ly/3UeSWRu>
- ____ (2005a). *The Path of a Character. Michael Chekhov's Inspired Acting and Theatre Semiotics*. Peter Lang.
- ____ (2005b). Body and space: Michael Chekhov's notion of atmosphere as the means of creating space in theatre. *Semiotica*, 155 (1-4), 259-279. <http://doi.org/10.1515/semi.2005.2005.155.1part4.259>
- ____ (2008). Introduction Theatrical semiosphere: Towards the semiotics of theatre today. *Semiotica*, 168 (1-4), 1-10. <https://doi.org/10.1515/SEM.2008.001>
- ____ (2015). Michael Chekhov's Theater of the Future. Prons and Cons of the Failed Experiment. *Stanislavski Studies*, 3 (1), 35-52. <https://doi.org/10.1080/20567790.2015.11428610>
- ____ (2016). On expressionistic mysterium: Michael Chekhov's tragic character on page and on stage. *Stanislavski Studies*, 4 (2), 137-155. <https://doi.org/10.1080/20567790.2016.1234022>

- ____ (2018). Staging the spectator in Michael Chekhov's acting theory. En M. Autant-Mathieu y Y. Meerzon (Eds.), *The Routledge Companion to Michael Chekhov* (pp. 123-138). Routledge.
- Merlin, J. (2001). *Auditioning. An actor-friendly guide*. Vintage.
- _(2016). *La audición. Una guía pensada para el actor*. Fundamentos.
- _(2018). The legacy of Michael Chekhov: then and now. En M. Autant-Mathieu y Y. Meerzon (Eds.), *The Routledge Companion to Michael Chekhov* (pp. 389-398). Routledge.
- MICHA, Michael Chekhov Association (2007). *Master Classes in the Michael Chekhov Technique*, [DVD]. Routledge.
- Mittelsteiner, C. (2018). Georgette Boner and Michael Chekhov: collaboration(s) and dialogue(s) in search of a method. En M. Autant-Mathieu y Y. Meerzon (Eds.), *The Routledge Companion to Michael Chekhov* (pp. 57-68). Routledge.
- Monday, M. (2017). *Directing with the Michael Chekhov Technique*. Methuen Drama / Bloomsbury.
- ____ (2019). *Application of the Michael Chekhov Technique to Shakespeare's Sonnets, Soliloquies and Monologues*. Routledge.
- Mroz, D. (2018). Cycles of creation: Michael Chekhov and the *Yinyang Wuxing* cosmology. En M. Autant- Mathieu y Y. Meerzon (Eds.), *The Routledge Companion to Michael Chekhov* (pp. 297-310). Routledge.
- Nacache, J. (2018). Michael Chekhov the Hollywood actor. En M. Autant-Mathieu y Y. Meerzon (Eds.), *The Routledge Companion to Michael Chekhov* (pp. 328-340). Routledge.
- Ostrovsky, A. (1999). *Twelfth Night* of 1917 and The Moscow Art Theatre. *Ilha do Desterro*, 36, 161-184. <https://bit.ly/463KQCD>
- Padegimas, G. (2018). Chekhov's Lithuanian lessons. En M. Autant-Mathieu y Y. Meerzon (Eds.), *The Routledge Companion to Michael Chekhov* (pp. 343-356). Routledge.
- Petit, L. (2010). *The Michael Chekhov Handbook for the actor*. Routledge.
- Pitches, J. (2005). «Is It All Going Soft?» The Turning Point in Russian Actor Training". *New Theatre Quarterly*, 21 (2), 108-117. <https://doi.org/10.1017/S0266464X05000023>
- ____ (2006). A delicate empiricism: Romantic science and the Michael Chekhov technique. En *Science and the Stanislavsky Tradition of Acting* (pp. 129-165). Routledge.

- ____ (2007). Towards a Platonic paradigm of performer training: Michael Chekhov and Anatoly Vasiliev. *Contemporary Theatre Review*, 17, (1), 28-40. <https://doi.org/10.1080/10486800601096006>
- ____ (2018). Contrasting modernities: the rural and the urban in Michael Chekhov's Psychological Gesture and Meyerhold's biomechanical études. En M. Autant-Mathieu y Y. Meerzon (Eds.), *The Routledge Companion to Michael Chekhov* (pp. 219-234). Routledge.
- Polanco, F., y Walsh, L. (2021). The Corridors exercise: a Michael Chekhov-based approach to discovering, experiencing, and embodying Given Circumstances, and character biography. *Theatre, Dance and Performance Training*, 12 (4), 589-599.
- Power, M. (1991). Michael Chekhov's Chart for Inspired Acting. En Michael Chekhov, *On the technique of acting* (pp. xxxv-xliv). Harper Collins.
- Ruiz, B. (2008). *El arte del actor en el siglo XX. Un recorrido teórico y práctico por las vanguardias*. Artezb lai.
- Rushe, S. (2019). *Michael Chekhov's Acting Technique. A Practitioner's Guide*. Methuen Drama.
- Scandolar, C. (2006). *Os Estudos do Teatro de Arte de Moscou e a formação da pedagogia teatral no século XX*. [Tesis de máster, Universidade Estadual de Campinas, Brasil. Repositorio institucional: Repositório da Produção Científica e Intelectual da Unicamp. <https://bit.ly/4lquFE3>
- Selenick, L. (2009). Embodying Emptiness: The irreality of Mikhail Chekhov's Khlestakov. *New Theatre Quarterly*, 25 (3), 224-232. <https://doi.org/10.1017/S0266464X09000402>.
- ____ (2018). Brief encounters: Michael Chekhov and Shakespeare. En M. Autant-Mathieu y Y. Meerzon (Eds.), *The Routledge Companion to Michael Chekhov* (pp. 141-160). Routledge.
- Solomon, R. (2002). *Michael Chekhov and His Approach to Acting in Contemporary Performance Training*. [Tesis de máster, University of Maine]. Repositorio institucional: DigitalCommons@UMaine. <https://bit.ly/4lrroV2>
- Steiner, R. (2002). *Cómo conocer los mundos superiores. Cómo se alcanza el conocimiento de los mundos superiores*. Editorial Rudolf Steiner.
- ____ (2006a). *Pensamientos-guía de la Antroposofía. Un camino de conocimiento. El misterio de Micael*. Editorial Rudolf Steiner.
- ____ (2006b). *Secrets of the Threshold* (conferencias 24-31 de agosto de 1913, Munich). The Rudolf Steiner Archive. <https://bit.ly/3IoW4b7>

- ____ (2006c). Lecture VII. Dream-Life and External Reality (conferencia 8 de febrero de 1924, Dornach) En *Anthroposophy, An Introduction*. The Rudolf Steiner Archive. <https://bit.ly/40S6XIB>
- ____ (2015). *La Formación de la Palabra y el Arte Dramático. Tomo I*. Editorial Rudolf Steiner.
- ____ (2017). *El Arte de la Interpretación, la Escena y la Producción. Tomo II*. Editorial Rudolf Steiner.
- Straight, B. (1968-1986): *Beatrice Straight papers, 1922-1987 (bulk 1968-1986)*. New York Public Library, Nueva York, USA. <https://bit.ly/4eL015Q>
- Tcherkasski, S. (2016). *Stanislavsky and yoga*. Icarus Publishing Enterprise and Routledge.
- ____ (2017). Forward – to early Stanislavsky! Or Reconstruction of Actor Training at the First Studio of the Moscow Art Theatre. *Stanislavski Studies*, 5 (1), 85-110. <https://doi.org/10.1080/20567790.2017.1298347>.
- Walsh, L. (2018). Developing the imagination: Michael Chekhov in actor training. En M. Autant- Mathieu y Y. Meerzon (Eds.), *The Routledge Companion to Michael Chekhov* (pp. 357-371). Routledge.
- Watson, I. (2018). «Prying behind the curtain(s) of the creative process»: Eugenio Barba's principles and Michael Chekhov's technique. En M. Autant-Mathieu y Y. Meerzon (Eds.), *The Routledge Companion to Michael Chekhov* (pp. 235-250). Routledge.
- Weygandt, S. (2019). Theory of gesture in the 1920s Russian Avant-Garde: Affect and embodiment in Stanislavski's philosophy. *Stanislavski Studies*, 7 (1), 109-124. <https://doi.org/10.1080/20567790.2019.1576115>
- White, R. A. (2018). Chekhov's notion of radiating: from concept to concrete. En M. Autant-Mathieu y Y. Meerzon (Eds.), *The Routledge Companion to Michael Chekhov* (pp. 110-122). Routledge.
- Whyman, R. (2018). Russian Delsartism and Michael Chekhov: the search for the eternal type. En M. Autant- Mathieu y Y. Meerzon (Eds.), *The Routledge Companion to Michael Chekhov* (pp. 267-281). Routledge.
- Worrall, N. (1996). *The Moscow Art Theatre*. Routledge.
- Zinder, D. (2002). *Body. Voice. Imagination. A training for the Actor*. Routledge.
- ____ (2007). «The Actor Imagines with his Body». Michael Chekhov: An Examination of the Phenomenon. *Contemporary Theatre Review*, 17 (1), 7-14. <https://doi.org/10.1080/10486800601095966>

TEATRO PARA MOVILIZARTE EN LA ADOLESCENCIA

CONSUELO BENAVENTE

Universidad Católica de la Santísima Concepción

MARÍA JOSÉ SECKEL

Universidad Católica de la Santísima Concepción

1. INTRODUCCIÓN

La presente investigación propone que las actividades teatrales resultan movilizadoras para los adolescentes, movilizar significa poner en actividad o movimiento (RAE, 2023). Evidentemente, existe una movilidad corporal que conlleva el hacer teatro, pero también el teatro promueve una movilización interna de los movimientos del alma (Boal, 1980), y pone en movimiento al estudiante desde sus habilidades y emociones para que aprendan a ser ellos mismos y a ser con otros.

Actualmente en Chile, el adolescente que practica actividades teatrales en su escuela participa de manera voluntaria, ya que tanto el taller de Teatro como la asignatura de Teatro para 3ro y 4to medio (penúltimo y último año de secundaria), son instancias que el Ministerio de Educación chileno (MINEDUC) establece como electivas, tanto para los y las estudiantes como para los establecimientos educativos.

El taller de Teatro propone que el teatro es educación para la vida, colabora con la formación del individuo y desarrolla la vocación humana, la afectiva, la conciencia social, y el potencial expresivo y comunicativo del participante (Ministerio de educación chileno, 2013), por su parte la asignatura de Teatro promueve la formación del adolescente desde la conciencia de sí mismo para establecer relaciones interpersonales saludables y gratificantes, que contribuyan con el bien común (MINEDUC, 2020). Durante el año 2024, el Ministerio de Educación chileno propone la incorporación de la asignatura de Artes Escénicas desde 3ro básico en adelante, en la propuesta de actualización de las Bases

Curriculares se plantea que las artes escénicas se desarrollan en un ambiente basado en la confianza, la empatía y la colaboración, y que, además, son experiencias significativas para los participantes, ya que promueven habilidades sociocognitivas y socioemocionales (MINEDUC, 2024). Aunque los programas apuntan a diferentes públicos objetivos divididos por rango etario, concuerdan en que el teatro en la educación es una experiencia significativa de formación personal y social que surge del encuentro con uno mismo y con el otro.

Para que las actividades teatrales sean verdaderamente significativas, debe estar presente desde el primer instante la motivación (Boquete, 2007), la cual tiene un origen subjetivo y su internalización implica el desarrollo del autoconocimiento para converger entre los intereses genuinos personales y las posibilidades formativas que ofrece el entorno (Merino et al., 2021). Los participantes de esta investigación cursaron actividades teatrales durante su adolescencia, etapa que es definida como el periodo de resolución de identidad versus confusión, en ella los individuos buscan resolver su identidad a partir de las relaciones auto definitorias que establecen con los otros (Erikson, 1968), por lo tanto, la motivación en la adolescencia está vinculada al desarrollo del autoconocimiento y al establecimiento de las relaciones interpersonales, ambos aspectos necesarios para definir la identidad.

El teatro es una actividad que promueve el desarrollo de la motivación porque reúne los intereses de sus participantes, brindando oportunidades de experiencias reales que colaboran con la construcción de la identidad. La movilización del adolescente a través del teatro se produce en primera instancia desde lo interno, en el espacio seguro que el teatro representa el estudiante logra reconocer y expresar sus emociones e impresiones sin miedo de exponerse ante los demás (Motos, 2017), mientras que, técnicas como la memoria emotiva permiten que el estudiante-actor utilice sus propias experiencias emocionales para la interpretación de personajes (Torres, 2004). De esta forma, el estudiante de teatro reconoce en el aula un espacio seguro donde es valioso el reconocimiento de sus propias emociones y vivencias, lo que colabora en la formación de su identidad. En segunda instancia, el teatro moviliza desde lo motivante que resulta para el adolescente establecer relaciones significativas con otros, especialmente con aquellos en los que puede confiar

(Erikson, 1968). Además, la expresión de las emociones fluye de manera natural como parte del proceso del aprendizaje a través del teatro, lo que facilita la construcción de las relaciones significativas con el profesor y compañeros del grupo (Santamaría et al., 2014).

Al converger el área intrapersonal e interpersonal el teatro se convierte en un espacio de aprendizaje que es co-creado por todos y todas, el aula de teatro es un escenario en el que los y las estudiantes adquieren el protagonismo sobre sus procesos de aprendizaje (Blanco, 2001), y desde esta actitud activa desarrollan habilidades como la responsabilidad, el sentido de pertenencia y el compromiso, las que son unidas de manera transversal por la motivación que lleva al adolescente a sentirse movilizado por la clase de Teatro.

La presente investigación se centró en analizar las percepciones entregadas por estudiantes que han cursado actividades teatrales durante su adolescencia, para promover un vínculo entre el teatro como actividad movilizadora y el desarrollo personal y social en la adolescencia, estableciendo la siguiente pregunta de investigación: ¿cómo el teatro se convierte en una actividad movilizadora para los y las adolescentes mediante el desarrollo personal?.

2. OBJETIVOS

2.1. OBJETIVO GENERAL

- Analizar las percepciones entregadas por estudiantes que han cursado actividades teatrales durante su adolescencia, para establecer un vínculo entre el teatro como actividad movilizadora y el desarrollo personal y social.

2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar las características que conforman al teatro en la educación y que lo posicionan como una actividad movilizadora en la adolescencia.
- Establecer dimensiones de análisis del teatro como actividad movilizadora en la adolescencia, desde los relatos de los participantes.

3. METODOLOGÍA

La metodología de esta investigación fue de tipo cualitativa, para lograr reflexionar sobre las experiencias de los participantes de manera profunda y significativa, así se logró establecer las áreas de desarrollo personal y social que fomenta el teatro y que promueven la movilización del adolescente. Además, fue descriptiva, para lograr conocer las percepciones y actitudes predominantes de los participantes a través de la descripción de las actividades, procesos y personas involucradas (Guevara et al., 2020).

3.1. PARTICIPANTES

Para la realización de esta investigación se consideraron las percepciones de estudiantes que han realizado actividades teatrales en los años 2022, 2023 y 2024, durante su adolescencia, quienes colaboraron entregando un consentimiento informado.

3.2. INSTRUMENTO

Se realizaron entrevistas semiestructuradas a los participantes para permitir la libre expresión sobre la experiencia teatral.

3.3. PROCEDIMIENTO

Se invitó a participar del estudio a estudiantes que cursaron la asignatura electiva de Teatro para 3ro y 4to medio y/o el Taller de Teatro durante los años 2022, 2023 y 2024, se aplicaron entrevistas semiestructuradas en modalidad virtual y se realizó una codificación abierta para establecer relación entre las declaraciones de los participantes, el programa de estudio de la asignatura de Teatro y del Taller de Teatro y literatura u otras investigaciones relacionadas al desarrollo de la movilización en la adolescencia a partir del teatro.

3.4. ANÁLISIS

Para la codificación de las declaraciones entregadas por los participantes se utilizaron las siguientes siglas: Número de entrevista (E+N°) + identidad de género (femenino (F) o masculino (M)) + edad del participante (16, 17, 18, 19, 20).

4. RESULTADOS

De acuerdo con las declaraciones entregadas por las y los participantes entrevistados, se establece relación entre sus relatos y el teatro como actividad movilizadora en la adolescencia, en torno a dos ejes de análisis desde el desarrollo personal y social: “ser a través del teatro: descubrirte para movilizarte” y “ser con otros a través del teatro: pertenecer para movilizarte”.

4.1. SER A TRAVÉS DEL TEATRO: DESCUBRIRTE PARA MOVILIZARTE

4.1.1. Autoconocimiento

Los participantes entrevistados declaran que el teatro es para ellos una actividad movilizadora, que les permite el encuentro con ellos mismos porque se constituye como un espacio seguro y que genera bienestar emocional:

Yo me siento muy feliz, me ha influido a bien porque me siento feliz aquí, es un lugar lindo, siempre va a haber un espacio seguro aquí pase lo que pase (E6F18). Me siento súper cómoda y querida, es un espacio seguro (E9F17).

El aula de teatro es reconocida por sus participantes como un espacio en el que, al sentirse seguros, pueden reflexionar sobre sí mismos:

El teatro es movilizador porque siempre te mantiene activo y siempre te mantiene en búsqueda de nuevas cosas, cómo saber cuál es tu límite, tanto físico como mental, en cómo hasta dónde llega tu paciencia, hasta dónde llega tu nivel de comprensión, tu nivel de querer estar en un grupo, de pertenecer a ese grupo, de cuánto vas a dar para estar ahí, entonces siento que es movilizador por eso (E2F19).

Los participantes de las actividades teatrales experimentan el autococonocimiento a través del teatro, porque identifican la clase como un espacio seguro para expresar sus emociones y sentimientos:

En el aula de Teatro puedes expresarte de forma creativa y libremente, es algo que de verdad motiva y que te llena el corazón (E3F19). Me siento más segura ahora porque ya me expuse a hablar de mis sentimientos, estoy más desarrollada en ese sentido (E7F17).

4.1.2. Autonomía y protagonismo del estudiante en su aprendizaje

El teatro es movilizador para sus participantes puesto que es percibido como un espacio de aprendizaje diferente, donde el estudiante tiene un rol fundamental, es escuchado y decide sobre sus aprendizajes:

El teatro me motiva mucho más que las otras clases, siento que en Teatro es más algo que yo quiero aprender y no algo que debo aprender (E9F17). Creo que lo primordial es que tú puedas hacer lo que quieras al momento de actuar, dando ideas u opiniones para la construcción del proyecto (E11F18).

El espacio teatral favorece el protagonismo del estudiante en su proceso de aprendizaje, por lo que fomenta el sentido de responsabilidad propia en cada estudiante para el beneficio de un bien común, reconocido por los participantes como el proyecto teatral:

El teatro me ayudó mucho a ser responsable gracias a los diálogos y gracias a las canciones y los bailes, tenía que hacerlo con tiempo, debía tener una disciplina, debía tener responsabilidad por no llegar a estropear lo que hicieron mis compañeros porque ellos igual fueron muy responsables al aprenderse sus partes, y si ellos pueden hacerlo puedo hacerlo yo, en el teatro es necesario ser responsable con el avance del aprendizaje de los diálogos, bailes, canciones, etcétera (E1M20).

Reconocen que las actividades teatrales promueven habilidades necesarias para enfrentar el desafío de ser autónomos y percibirse protagonistas de sus aprendizajes:

El teatro genera disciplina constante en el actor, ya sea aprendiendo diálogos, cantando o conviviendo con los demás (E7F17). El teatro hay que tomarlo de manera muy responsable, tienes que saber optimizar tiempos para poder estudiar a tu personaje, ya sean sus acciones, pero también sus vestuarios y diálogos, no creo que el teatro deba ser algo que se tome muy a la ligera (E11F18).

En el teatro los participantes actúan con responsabilidad sobre sus aprendizajes, y en este proceso aprenden a resignificar los errores para motivarse a ser, sin miedo a equivocarse, porque comprenden que el error también representa aprendizaje:

El grupo de teatro y la profesora me ayudaron a motivarme y a participar sin miedo a equivocarme, me sentí más confiado de quitarme los miedos (E5M18). Si bien cometemos errores, no es un momento de burla, con el apoyo de los compañeros y la profesora, nos apoyamos en lo que haya que mejorar (E6M18).

4.1.3. Autoconfianza y autoestima

Los participantes de actividades teatrales reconocen que las habilidades de expresión corporal y vocal que les entrega el teatro les permiten fortalecer la confianza en sí mismos al momento de expresarse frente a un público:

Fue muy bueno para mí como aprendí a proyectar mi voz, ahora siento que me escucho en masas de personas muy grandes y eso me hace sentir confianza en mí (E2F19). Me ayudó mucho a tener confianza en mí mismo y expresar cosas que me gustan y hacer cosas que me gustan con un público (E1M20).

A través del autoconocimiento que desarrollan los participantes de las actividades teatrales, tanto desde sus propias vidas como desde sus habilidades, se fomenta el aumento de la autoestima, al respecto se entregan las siguientes declaraciones:

Gracias a las clases de teatro pude tener una mejora muy grande en la confianza en mí mismo, en mostrar mis habilidades, que no son quizás la cosa más buena del mundo, pero por lo menos me ayudó a no tener tan poca confianza y creer que siempre lo voy a hacer mal, sino que, aunque no lo haga bien y posiblemente no sea el mejor debo hacerlo con confianza y siempre con el sentimiento de que lo hice bien (E1M20). La percepción sobre mí cambió muchísimo después de participar de teatro porque siempre fui un tipo de persona que pensaba que no iba a poder con nada y gracias a teatro cambió la autopercepción de mí, gracias a comentarios de otras personas me sentí muy feliz de saber lo que podía lograr, entonces empecé a creer que sí podía hacer las cosas y ya no me echaba para abajo como lo hacía antes (E2F19).

Gracias al autoestima desarrollada en la clase de Teatro los participantes declaran que sienten motivación por mostrar a otros sus talentos que han descubierto y fortalecido en el aula:

A mí, teatro me motiva mucho, al poder compartir con mis amigos más tiempo en algo que al principio no pensábamos que nos iba a gustar tanto, porque la mayoría éramos muy introvertidos, no éramos tan de ser a los que vieran sino de ser los que ven, en algún punto nos llegó a gustar tanto ser a los que los demás veían, a los que los demás les ponían atención, nos gustó mucho ser el centro de atención por unos momentos (E1M20). Antes de entrar a teatro no tenía mucha confianza en mí mismo, porque no sabía si me saldría bien o podría enfrentar al público, cuando ya lo hice me dije: ahora qué no puedo hacer, me ha dado mucha seguridad en mí (E6M18). El teatro es una actividad movilizadora porque te va a motivar a querer presentarte delante de los demás y no te va a cohibir tanto, me sorprendió mucho que mis compañeros que eran muy retraídos después eran otras personas muy distintas, tenían mucha más personalidad que antes, eran más alegres y expresivos (E1M20).

4.1.4. Aprender a ser: identidad para la motivación

El teatro es declarado como un espacio que promueve la automotivación para desarrollar la capacidad de motivar a otros. Aprendiendo el estudiante a valorar su identidad aprende también a valorar a otros y a colaborar con los procesos de crecimiento personal de los demás:

El teatro me ayuda a automotivarme porque si me puedo presentar en un teatro frente a mucha gente puedo hacerlo en un aula de clases presentando una materia o presentando una disertación, ayudó mucho a mi propia motivación y me ayuda mucho a motivar a mis compañeros porque es como: mira podemos resolverlo, podemos hacer esto, te enseño cómo lo hago yo, para desarrollar más la confianza que tienen las personas porque a mucha gente le da vergüenza hasta decir su propio nombre a un grupo grande de personas, motivar a mis compañeros a que no pasa nada, nadie te va a juzgar porque de repente tartamudees o porque de repente no se te escucha tan fuerte, simplemente con ser tú mismo vale como motivación, vales como persona, vales mucho siendo tú mismo, hacerles saber que con simplemente ser ellos pueden hacer muchas diferencias (E1M20).

Los elementos mencionados anteriormente, promueven que el estudiante de teatro desarrolle su identidad mediante las actividades teatrales, aprende a ser a través del teatro desde lo positivo, en este sentido resulta una actividad de aprendizaje movilizadora y que promueve la resiliencia.

A veces pensaba que de verdad no iba a poder (con los desafíos de la vida fuera del aula), y pensaba para qué estaba dando tanto esfuerzo si al final no podría lograrlo, pero muchas veces el teatro sí me ayudó a motivarme, a querer levantarme, a saber, que si estaba haciendo algo bien entonces sí podía seguir adelante y que no me debía rendir tan fácil, así me ayuda en mi motivación diaria (E2F19). El teatro me ayudó a que ahora me mantengo siempre optimista frente a cualquier situación sin importar el qué y motivando de igual forma a mis compañeros con algunas situaciones (E8F19).

Finalmente, el descubrirse permite que los participantes de la actividad se sientan motivados por participar activamente de las actividades teatrales, porque han encontrado en el teatro un espacio donde pueden ser ellos mismos y donde su identidad es reconocida y valorada:

Yo tenía una muy mala percepción sobre mí misma y ahora sé que valgo mucho más de lo que la gente me decía o lo que la gente me hacía creer, en eso teatro me ha ayudado mucho (E3F19). Teatro tuvo un efecto significativo en mí, motivando mi desarrollo interno como persona (E8F19).

4.2. SER CON OTROS A TRAVÉS DEL TEATRO: PERTENECER PARA MOVILIZARTE

4.2.1. Aprender a hacer desde la diversión

Las actividades teatrales resultan motivantes para los participantes puesto que las reconocen como un espacio de aprendizaje en el que el encuentro con el otro se produce mediante la diversión:

El taller tiene un ambiente súper divertido, me siento súper bien, súper animado, contento, con confianza (E4M16). Al ser algo distinto a una clase normal, lo hace mucho más entretenido, y nos da más ilusiones asistir a la clase de Teatro (E11F18).

El teatro es un espacio en el que se favorece el aprender a hacer desde la libertad de expresión:

Siento que la creatividad y expresarse libremente son aspectos movilizadores porque el teatro hace que pienses más y tengas que actuar como un personaje, tengas que pararte ahí y hablar, siento que es muy creativo tener que sacar una personalidad que tal vez nunca has visto de ti, algo que tal vez te saque de lo que te hace mal, que puedas expresarte de una manera que no pensabas que te podías expresar (E10F16).

Además de ser un espacio divertido, declaran que el aula de teatro se desarrolla en un ambiente que promueve la motivación desde el bienestar:

El teatro suele crear un entorno súper agradable y reconfortante, y eso te da ganas de hacer bien las cosas, te da motivación para trabajar con mucho ánimo (E9F17).

4.2.2. El vínculo para movilizarte

Los estudiantes en la clase de Teatro fortalecen el vínculo entre ellos al encontrarse en un espacio de interés común, donde todos se movilizan por lograr un objetivo compartido:

El trabajo en equipo me parece súper gratificante, ver que tus compañeros sienten lo mismo o cosas parecidas, todos estamos trabajando para hacer algo que nos gusta y cada uno aporta a que podamos lograrlo, me siento súper comprometida con la obra y con mis compañeros (E9F17).

Resulta movilizador para los estudiantes de teatro el vínculo que forman con el resto de los integrantes del grupo mediante el proceso del curso:

El teatro para mí fue movilizador porque me amplió a lo que era hacer amigos (E3F19).

A partir del vínculo que se genera fortalecen su capacidad de empatizar con los otros:

En último año (de secundaria) el estrés es mucho sobre todo por la PAES (prueba de selección para la educación superior), pero esta clase es muy liberadora, siempre estamos ahí para los demás, es algo que necesitamos en nuestras vidas (E5M18). Me ha ayudado a entender más a las personas, a cómo se sienten y ponerse en su lugar (E6M18). Vi a muchos compañeros frustrarse y llorar porque algo no les salía bien, la clase me ayudó mucho a intentar ayudarlos y acompañarlos en su frustración (E5M18).

4.2.3. Movilizarte a través del compromiso por el bien común

El vínculo, la empatía y el sentirse necesarios y valiosos en la clase de Teatro promueve que los participantes de actividades teatrales se movilizan desde el compromiso que han adquirido hacia el proyecto en común:

El compromiso hacia la actividad siempre fue súper grande porque me gustaba lo que hacíamos, me gustaron siempre los papeles que me dieron, el cariño que tenía con los demás, siempre hubo un feeling super grande dentro del grupo que sí te hacía querer hacer las cosas y no estancarte para no estancar a los demás y que saliera todo super bonito (E2F19).

Los participantes se perciben como influyentes sobre la motivación en sus compañeros, comprenden que sus propias acciones afectan en el bien común:

Uno contagia energía y alegría al estar interesado en algo. Me gusta pensar que cuando le intento dar pasión a algo que quiero mucho termino motivando a los demás, eso me pasa en la clase (E7F17).

Reconocen en el aula de teatro un espacio en el que la motivación por buscar el bien común es promovida por el ambiente de aula que existe en la clase:

Me ha ayudado mucho que el entorno sea cómodo, hace que yo quiera ayudar y motivar a los demás y a automotivarme para que todos podamos hacerlo lo mejor que podamos de la mejor forma posible, y sintiéndonos bien todos (E9F17).

4.2.4. Sentido de pertenencia en el teatro

Los estudiantes de Teatro se perciben pertenecientes al aula, declaran que el alto sentido de pertenencia que logran adquirir por el espacio es

lo que los lleva a motivarse y sentir que deben movilizarse por ellos mismos y por los otros:

El sentido de pertenencia fue muy grande porque por fin sentía que pertenecía a un grupo, en donde no quedaba como rara, en donde sí sentía cariño, en donde la gente sí se quería (E2F19). El teatro me ha ayudado a ser más responsable y motivarme porque me motiva ir a la escuela por teatro, presto atención en las clases para que el tiempo pase más rápido y que llegue la clase de teatro, el teatro es algo que de verdad me gusta (E10F16).

Finalmente, los participantes de las actividades teatrales declaran que el sentido de pertenencia, en conjunto a lo mencionado anteriormente, es lo que los lleva a movilizarse mediante el teatro:

Creo que el impacto fue una motivación diaria porque igual hay veces que me cansaba, que ya no quería nada que no quería estudiar ni ir a clases y Teatro fue una cosa de querer ir, querer despertarme cada martes e ir a clases porque era divertido porque sentía una muy grande conexión con el grupo (E2F19).

5. DISCUSIÓN

Posteriormente, se discutirá cada área temática de los dos ejes de análisis de la investigación: “ser a través del teatro: descubrirte para movilizarte” y “ser con otros a través del teatro: pertenecer para movilizarte”.

El movilizarse a través del teatro en la adolescencia se promueve, inicialmente, porque en el espacio seguro que el teatro representa (Motos, 2017) los adolescentes logran expresarse libremente y hacer catarsis mediante la expresión de sus emociones, lo que conlleva al autoconocimiento (Meneses & Laura, 2020). El autoconocerse moviliza internamente al adolescente puesto que se descubre a sí mismo en un espacio en el que logra expresarse libremente y de manera profunda.

El estudiante en la clase de teatro es protagonista de las historias que desea contar, propone ideas y acciones para llegar a un resultado colectivo (MINEDUC, 2013), las actividades teatrales fomentan el principio del estudiante activo para que este logre movilizarse a través de la responsabilidad que adquiere por planificar, monitorear y reflexionar sobre su proceso de aprendizaje (MINEDUC, 2020).

El incremento de la confianza, a través de las actividades teatrales, promueve el fortalecimiento de la autoestima en los estudiantes que cursan teatro en la adolescencia (Motos y Alfonso, 2019), “en los adolescentes la autoestima crea una visión que influye en la forma en que se relacionan con las personas que les rodean y en cómo se sienten en relación con los demás” (Motos, 2017, p.7), es por esto que los estudiantes de teatro valoran la actividad como un espacio en el que aprenden a aceptarse y a amarse con los otros, y el amarse a sí mismo es sin duda un impulso movilizador.

La identidad se produce cuando un individuo se reconoce a sí mismo (Motos, 2017), el teatro es un medio para la construcción de la identidad en la adolescencia (Motos y Alfonso, 2019), por lo tanto, al ser una necesidad del adolescente el descubrir su identidad, reconoce en el teatro un espacio necesario para su desarrollo, donde puede ser libremente y sin miedo a la crítica, se siente movilizado por el teatro porque lo percibe como una instancia de educación formal diferente a las otras, en la que sí es válida su voz, su opinión, sus ideas, sus emociones, sus vivencias y su ser.

Dentro de los pilares de la educación se encuentra el aprender a hacer, el cual busca desarrollar competencias desde el trabajo en equipo y la experiencia (Delors, 1996), hacer teatro ofrece al estudiante un medio de comunicación desde lo lúdico y lo dramático, siendo un espacio en el que el proceso del aprender a hacer es valorado desde lo positivo (MINEDUC, 2013), a partir de la necesidad de hacer que requiere el teatro el estudiante se moviliza porque se encuentra con otros haciendo-creando en un espacio de diversión y de bienestar, en el que se siente necesario y valorado.

En la adolescencia, la amistad es un tema movilizador, se crean lazos de confianza importantes entre pares, donde las relaciones significativas se consagran por los intereses comunes que los convocan, estableciendo códigos en el grupo (MINEDUC, 2013), el teatro favorece un ambiente en el que el estudiante se permite formar vínculos afectivos, tanto con sus compañeros, con su profesor, con su yo interior y con la asignatura, esto promueve una movilización interna en el ser que hace teatro (López, 2022). Resulta movilizador para el adolescente participar de una actividad donde el aprender surge del encuentro con el otro, donde aprende a querer al otro y a reconocer su valor. En el aula teatral se forman vínculos desde la confianza entre estudiantes y con su profesor, quién

reemplaza la figura autoritaria y lejana del maestro y se convierte en una mucho más cercana, porque se permite aprender con ellos. Este vínculo hace posible la empatía en la clase de teatro, lo que genera un ambiente armónico, de confianza, donde los participantes se sienten atendidos, libres y seguros de sí mismos, lo que motiva que todo el grupo quiera aprender (Reyes & Hernández, 2022). El vínculo surge de manera natural en el teatro, y es una de las principales condicionantes para que el adolescente se sienta movilizado por querer hacer teatro con aquellos con los que comparte un interés en común y por los que siente afecto.

Los vínculos desarrollados promueven la responsabilidad personal y social, permiten que los estudiantes sean conscientes de sus acciones y sus consecuencias, favoreciendo que respeten los compromisos que adquieren con los demás, generando confianza en los otros, comunicándose de una manera asertiva y empática, y aceptando los distintos puntos de vista. Lo anterior, permite que el adolescente se sienta motivado por asumir la responsabilidad por el bien común (MINEDUC, 2020), los participantes de actividades teatrales se movilizan a través del compromiso por el bien común porque entienden que el teatro implica ser parte de un proceso disciplinado y comprometido, donde todos deben estar para todos, porque actuar significa compromiso (Motos & Alfonso, 2019).

En la adolescencia se ve presente el sentimiento de no pertenencia, los jóvenes buscan un espacio en el que se sientan identificados con los otros (MINEDUC, 2013), el adolescente en las actividades teatrales se siente apoyado en un ambiente de seguridad, pertenecer a un grupo de teatro hace que se sientan acogidos por sus pares (Motos 2017), las relaciones interpersonales y la sensación de apoyo y seguridad adquieren una importancia crucial, formar parte del aula teatral en la adolescencia ayuda a la facilitación y el fortalecimiento del sentido de pertenencia (Motos & Alfonso, 2019).

Los adolescentes que hacen teatro son movilizados porque se sienten parte fundamental de un espacio en el que son aceptados y valorados, reconocen que el aula de teatro es un espacio de todos y todas, que han construido con afecto, por eso se sienten motivados por pertenecer, participar, comprometerse y ser protagonistas de su espacio.

6. CONCLUSIÓN

¿Cómo el teatro resulta una actividad movilizadora para los y las adolescentes mediante el desarrollo personal?, la investigación permite concluir que el desarrollo personal experimentado en los adolescentes a través del teatro permite que se sientan movilizados internamente, mediante el desarrollo del autoconocimiento, autonomía, autoestima y la capacidad de vincularse, comprometerse y pertenecer a un espacio.

El movilizarse en la adolescencia a través del teatro es un aprendizaje significativo para el estudiantado, considerando que un aprendizaje es significativo cuando el estudiante, gracias su propio esfuerzo, relaciona los nuevos conocimientos con sus conocimientos previos, lo que “es producto de una implicación afectiva del estudiante; es decir, él quiere aprender aquello que se le presenta, porque lo considera valioso” (MINEDUC, 2020, p.14).

El adolescente se siente movilizado porque encuentra en el teatro un espacio de aprendizaje en el que puede ser para él mismo y ser con otros, por esto se siente comprometido con su propio aprendizaje, con el de sus compañeros y con la actividad, comprende que es protagonista de la clase de teatro y que a través de ella puede contar su propia historia.

7. AGRADECIMIENTOS

Agradecemos a los participantes de esta investigación, cuya colaboración fue esencial para construir conocimiento en torno a la necesidad e importancia del teatro en la educación.

8. REFERENCIAS

- Blanco, P-J. (2001). *El teatro de aula como estrategia pedagógica: proyecto de innovación e investigación pedagógica*. Biblioteca Virtual Universal.
<https://biblioteca.org.ar/libros/132620.pdf>
- Boal, A. (1980). *Teatro del oprimido: Teoría y práctica* (G. Schmilchuk, Trad.). Editorial Nueva Imagen. (Edición original publicada en 1974)
<https://arditiesp.files.wordpress.com/2015/04/boal-augusto-teatro-del-oprimido.pdf>

- Boquete, G. (2007). Interacción y motivación en el aula: enseñar desde el teatro. *Arriba el telón: enseñar teatro y enseñar desde el teatro. Propuestas didácticas para trabajar el teatro en la clase de español*, 4-19
<https://bit.ly/3FThoEP>
- Delors, J. (1996). Los cuatro pilares de la educación (J. M. Vázquez, Trad.). *El Correo de la UNESCO. La educación encierra un tesoro*, 91-103.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa
- Erikson, E. (1968). *"Identity: Youth and Crisis"*. W. W. NORTON & COMPANY. <https://bit.ly/4k3o7tx>
- Guevara-Alban, G. P., Verdesoto-Arguello, A. E., & Castro-Molina, N. E. (2020). *Metodologías de investigación educativa (descriptivas, experimentales, participativas, y de investigación-acción)*. *Recimundo*, 4(3), 163–173. [https://doi.org/10.26820/recimundo/4.\(3\).julio.2020.163-173](https://doi.org/10.26820/recimundo/4.(3).julio.2020.163-173)
- López, J. (2022). El arte como mediador: teatro y vínculos emocionales en el aula. *ridium.umanizales.edu.co*.
<https://ridum.umanizales.edu.co/items/210d94e1-5ace-4c7a-9b86-050b6521865c>
- Meneses, L., & Laura, A. (2020). *El teatro como una herramienta para el desarrollo humano*. Universidad Iberoamericana Puebla.
<https://bit.ly/4nhnZtp>
- Merino, A., Berbegal, A., Arraiz, A., & Sabirón, F. (2021). Motivación en la adolescencia y el acompañamiento para la autodeterminación: una revisión sistematizada. *Revistas de la UNLP*.
<https://doi.org/10.24215/18524878.21.1.10335>
- Ministerio de Educación de Chile. (2013). *Taller de teatro: Protagonistas en el juego. Manual de apoyo al facilitador*. Consejo Nacional de la Cultura y las Artes.
<https://www.cultura.gob.cl/wpcontent/uploads/2018/07/manual-teatro.pdf>
- Ministerio de Educación de Chile. (2020). *Programa de estudio teatro – 3° y 4° medio*. Currículum Nacional.
https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-140153_programa.pdf
- Ministerio de Educación de Chile. (2024). *Artes Escénicas*. Currículum Nacional.
https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-351761_recurso_05.pdf
- Motos, T., & Alfonso, V. (2019). El teatro como recurso para enfrentar los retos en la adolescencia. *Didacticae*, 5, 115-129.
<https://doi.org/10.5565/rev/didacticae.21775>

- Real Academia Española. (2023). Movilizar | Definición | *Diccionario de la lengua española* | RAE - ASALE. *Diccionario de la lengua española*. <https://dle.rae.es/movilizar>
- Reyes, R., & Hernández, B. (2022). El teatro como herramienta pedagógica rumbo a la satisfacción con la vida en los niños del centro de asistencia social Villa Hogar. *Redalyc*. <https://doi.org/10.24215/18700365.36>.
- Santamaría, A., Gómez, F., Ruíz, F., Boquete, G., Vaqueiro, M., Martín-Peñasco, M.-R., Moreda, M., Comba, M., Fernández, M., & Hidalgo, V. (2014). *Arriba el telón: enseñar teatro y enseñar desde el teatro. Propuestas didácticas para trabajar el teatro en la clase de español*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. <https://bit.ly/3FThoEP>
- Torres, N. (2004). *Los procesos de identificación en el trabajo del actor*. Dialnet. <https://doi.org/10.6018/rih.2879531>.

LA VIDA CUANDO BAJA EL TELÓN: AUTOPERCEPCIÓN DE ESTUDIANTES QUE CURSARON LA ASIGNATURA DE TEATRO EN SECUNDARIA

CONSUELO BENAVENTE

Universidad Católica de la Santísima Concepción

MARÍA JOSÉ SECKEL

Universidad Católica de la Santísima Concepción

1. INTRODUCCIÓN

La asignatura de Teatro se implementa en Chile desde el año 2020, incorporándose en el currículum nacional como una actividad curricular de libre elección tanto para los establecimientos educativos como para los y las estudiantes de los niveles de 3ro y 4to medio (penúltimo y último año de secundaria). Recientemente, fue presentada por el Ministerio de Educación chileno (MINEDUC) la propuesta de actualización de las Bases Curriculares, las cuales proponen que la asignatura se incorpore desde 3ro básico en adelante como Artes Escénicas (Teatro y Danza). Ambos programas promueven la formación del estudiante-artista desde el crecimiento de lo sociocognitivo y lo socioemocional (Ministerio de Educación, 2024), mientras que la asignatura de Teatro, actualmente en curso, da énfasis en el desarrollo personal y la construcción de ciudadanos críticos, creativos, reflexivos y empáticos, con la misión de posicionarse como una actividad que colabore con la construcción del proyecto de vida de los y las estudiantes (MINEDUC, 2020).

De esta forma, la asignatura de Teatro es un espacio que promueve el desarrollo personal y social, dando lugar a que los participantes experimenten el autodescubrimiento (MINEDUC, 2020), habilidad que les permite establecer sus propios parámetros de autopercepción. La autopercepción es un constructo esencial de todo ser social, donde el sujeto tiene una visión propia de sí mismo y de la realidad que lo rodea y en la que

interactúa (Guajardo et al., 2020 p.2). La autopercepción consciente es promovida por el teatro ya que el teatro es una experiencia emocional, y las emociones son producidas por el cerebro (Marín, 2015), por lo tanto, el proceso de autopercebirse a través del teatro reúne lo cognitivo y lo emocional para construir la visión de uno mismo en nuestro entorno.

Diversas investigaciones plantean que el teatro en la educación es un medio para desarrollar con mayor claridad la autopercepción, los participantes de actividades teatrales manifiestan que el teatro es una oportunidad para conocerse mejor y les ayuda incluso, a ser mejores personas, es un medio para la construcción de la identidad, pues “ayuda a los adolescentes a ser más yo” (Motos & Benlliure, 2019 p.120). Este propósito se cumple porque en el aula teatral los y las estudiantes logran reconocer y expresar emociones en el espacio seguro que el teatro representa (Motos, 2017), al igual que se permiten valorar y reflexionar sobre sus propias vivencias mediante la interpretación de personajes (Stanislavsky, 1936). Por otro lado, la didáctica de la asignatura faculta al estudiante para convertirse en actor activo de sus aprendizajes, todos los participantes han de ser protagonistas y autores porque el teatro es flexible y en él se valoran todas las opiniones (Blanco, 2001). Así, el estudiante de teatro desarrolla su autopercepción desde lo positivo, porque al reconocer y aceptar sus emociones y vivencias promueve la autoaceptación, mientras que al protagonizar sus procesos de aprendizaje percibe al teatro como una actividad en la que su voz, opiniones y juicios son válidos e importantes. La autopercepción positiva del estudiante-actor es motivada por el aumento de la autoestima que promueve el aula de teatro, donde dentro de un clima de aula adecuado, el estudiante es valorado por su singularidad, evitando en todo momento la comparación con otros estudiantes y dando uso del refuerzo verbal positivo ante las tareas bien realizadas, tanto desde el profesor de teatro como desde los compañeros (Santamaría et al., 2014). Además, según Blanco (2001 p.10), “un ejército de psicólogos no aumentará la autoestima como lo va a conseguir una representación ante el colegio en pleno, sobre un escenario lleno de luces, en el que cada uno se ha sentido centro de todas las miradas”.

La asignatura de Teatro en Chile está diseñada para ser implementada en los niveles de 3ro y 4to medio, momento etario categorizado en la adolescencia, en este proceso el individuo busca su identidad a nivel sexual, ideológica, social y profesional. Mientras que, en esta etapa las instituciones como la escuela juegan un rol fundamental en la formación de la identidad y del proyecto de vida del adolescente (Erikson, 1968). La asignatura de Teatro se propone como una instancia que apoye esta misión, ya que busca habilitar al estudiante para conducir su propia vida en forma autónoma, plena, libre y responsable, de modo que pueda desarrollar su proyecto de vida, ya sea mediante la educación superior o la vida laboral, y que en la formación de su proyecto actúe como un ciudadano crítico, reflexivo y empático, consciente de sus fortalezas y debilidades, con capacidad para trabajar en equipo, siendo tolerante y respetuoso hacia las diversidades (MINEDUC, 2020).

La presente investigación propone una reflexión sobre la autopercepción de estudiantes egresados de secundaria en el año 2022 y 2023 que cursaron la asignatura de Teatro en la región del Biobío, Chile, en cuanto a las actitudes de vida que adquirieron mediante la experiencia teatral como un aprendizaje profundo, identificando la influencia de estos aprendizajes para enfrentar los retos en sus vidas post secundaria, tanto en educación superior como en entornos laborales y en sus vidas cotidianas.

2. OBJETIVOS

2.1. OBJETIVO GENERAL

- Reflexionar sobre la autopercepción de estudiantes egresados de secundaria en el año 2022 y 2023 que cursaron la asignatura de Teatro en la región del Biobío, Chile, en cuanto a las actitudes de vida que adquirieron mediante la experiencia teatral y la influencia de estos aprendizajes para enfrentar los retos en sus vidas post secundaria, tanto en educación superior como en entornos laborales y en sus vidas cotidianas.

2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar las actitudes para la vida desarrolladas en los participantes como aprendizaje profundo a través de la experiencia adquirida en la asignatura de Teatro.
- Describir las experiencias de vida post secundaria de los participantes, en relación a la asignatura de Teatro como un aporte al desarrollo de actitudes para la vida.

3. METODOLOGÍA

La metodología de la investigación fue de carácter cualitativa, puesto que se propone estudiar la realidad e interpretar los fenómenos de las personas implicadas (Blasco & Pérez, 2007), permitiendo la reflexión en torno a la autopercepción de los participantes. Se utilizaron entrevistas semi estructuradas para permitir la libre expresión de los participantes y el conocimiento de las experiencias, sentimientos y significados de los fenómenos sociales (Sánchez-Silva, 2005), favoreciendo así la descripción de las actitudes para la vida que desarrollaron los participantes a través de la asignatura electiva de Teatro, considerando las experiencias y sentimientos que permitieron este desarrollo.

3.1. PARTICIPANTES

Los participantes fueron estudiantes que egresaron de educación secundaria en el año 2022 y 2023 y que cursaron la asignatura electiva de Teatro durante 3ro y 4to medio en la región del Biobío, Chile. Los participantes fueron invitados a contribuir en la investigación y colaboraron entregando sus percepciones de manera voluntaria y proporcionando un consentimiento informado.

3.2. INSTRUMENTO

Se implementaron entrevistas semiestructuradas con estudiantes egresados el año 2022 y 2023 de educación secundaria y que cursaron la asignatura electiva de Teatro en la región del Biobío, Chile.

3.3. PROCEDIMIENTO

Se invitó a participar del estudio a estudiantes egresados de educación secundaria del año 2022 y 2023 que cursaron la asignatura electiva de Teatro en la región del Biobío, Chile, se realizaron entrevistas semiestructuradas en modalidad virtual y se realizó una codificación abierta para establecer relación entre las declaraciones de los participantes, el programa de estudio de la asignatura de Teatro, y literatura u otras investigaciones relacionadas al desarrollo de actitudes para la vida a través del Teatro como aprendizaje profundo.

3.4. ANÁLISIS

Para la codificación de las declaraciones entregadas por los participantes se utilizaron las siguientes siglas: Número de entrevista (E+N°) + identidad de género (femenino (F), no binario (NB) o masculino (M)) + año de egreso (2022 o 2023).

4. RESULTADOS

De acuerdo con las declaraciones entregadas por las y los participantes entrevistados se estableció relación entre sus relatos y la formación que entrega la asignatura electiva de Teatro en cuanto a las siguientes actitudes para la vida post secundaria: Resiliencia, comunicación asertiva y relaciones interpersonales. A continuación, se presentan los resultados considerando los relatos de los y las participantes.

4.1. RESILIENCIA

Los participantes reflexionan sobre la capacidad de actuar con resiliencia ante los problemas que les ha entregado la asignatura de Teatro, a partir de la experiencia positiva que vivieron y que fue significativa para su autopercepción:

Creo que el teatro me ha ayudado a desarrollar una capacidad de automotivarme gigantesca, porque el paso por la universidad ha sido súper grande e igual cuesta un poco porque hay veces que pienso que me no me la puedo, pero recuerdo todo lo bueno que hice en Teatro y me recuerda que sí puedo hacer las cosas, ya no me rindo tan fácil como antes

(E1F2023). Ahora cuando paso por problemas no es que ya no sienta tristeza o rabia, pero ahora puedo gestionar mejor mis emociones y superar los problemas de la vida de mejor manera, recuerdo que lo aprendí en Teatro, desde la interpretación de personajes y desde el trabajo colectivo para el proyecto (E4F2022).

Por otro lado, reflexionan sobre el aporte de la resignificación del error como aprendizaje que descubrieron gracias a su participación en la asignatura de Teatro y que ahora lo llevan a sus vidas cotidianas, aplicando la resiliencia con ellos mismos y con los otros:

Yo antes no tenía paciencia, era muy perfeccionista y el teatro me ayudó a eso, a que los errores o las improvisaciones también están bien y que hay que ser paciente con las personas porque se desenvuelven de manera distinta (E2F2023). Antes me frustraba mucho y muy rápido, yo soy deportista además de artista, ahora que estudio en la Universidad ya no me da el tiempo para hacer tantas cosas como cuando estaba en el colegio, creo que mi experiencia con el teatro me ayuda ahora a ser más compasiva conmigo misma, a tratarme con más cariño, y a que si no logro llegar con todas las exigencias también está bien, es parte del aprender y aprender siempre es crecer (E1F2023).

A partir de la experiencia en la clase de Teatro los participantes declaran que logran ser ellos mismos frente a los demás, lo cual es intermedio por la capacidad de resiliencia.

El Teatro me ha ayudado en el poder realizar actividades con mayor facilidad en mi día a día, sin preocuparme por el qué dirán o el si aquello estará bien o no, en el sentido de dar mi opinión y expresarme libremente como soy y deseo que los demás perciban de mí (E4F2022). Ya no tengo miedo de decir lo que pienso, de a veces decir: no, no quiero ir, no tengo ganas, o me gustaría hacer otra cosa, o a mis compañeros en la Universidad cuando no me gusta como van los trabajos, esto lo relaciono con la experiencia en Teatro, porque aprendimos a decirnos siempre lo que pensábamos y a tratarnos con respeto, por ejemplo cuando no nos parecía como iba el proyecto o queríamos ayudar a algún compañero a mejorar su actuación (E1F2023).

Finalmente, los participantes declaran que desarrollan la resiliencia mediante el aumento de la autoestima que promueve el hacer teatro:

Antes de participar de la asignatura (de Teatro) yo no creía para nada en mí misma, sentía que no me iba bien en ninguna materia y que en realidad no servía para nada, cuando llegué a esta clase descubrí un espacio en el que me siento valorada por ser yo misma, por mis talentos, siento que tengo algo que entregar y eso me motiva a querer superarme

cada día, porque sé que en Teatro hay personas que me quieren y cuentan conmigo (E8F2022). Ahora me siento mejor conmigo misma, siento que puedo lograr hacer cosas buenas, cuando mi familia y amigos que no son de Teatro me vieron actuar me felicitaron y eso me hizo sentirme muy bien, muy realizada (E1F2023).

4.2. COMUNICACIÓN ASERTIVA

Los estudiantes de Teatro reconocen que la asignatura les permite aprender a comunicarse desde la capacidad expresiva:

El teatro influyó mucho en todo, lo que fue mi práctica profesional, la salida de cuarto medio, la entrada de la Universidad, porque tuve que aprender a hablar con gente cosa que a mí no me gusta, tuve que aprender a desarrollar eso y gracias a Teatro yo sé que pude lograrlo (E4F2022). Las clases de Teatro me ayudaron mucho a desenvolverme en hablar con gente siendo yo el centro de atención, en cómo expresarme mejor porque no me gusta mucho ser el centro de atención y antes me causaba una ansiedad horrible, pero gracias a las clases de Teatro ya no me causa tanta ansiedad ser el centro de atención por unos momentos (E5M2022).

Reconocen que la experiencia teatral en secundaria les permite ahora enfrentarse con mayor confianza frente a un público constante y que es representado por sus escenarios reales, la asignatura también les permite reducir los niveles de ansiedad al momento de comunicarse:

El hecho de desenvolverme con un público, ahora mismo en mis clases al momento de hacer disertaciones, no me pongo tan nervioso y no me causa tanto problema que la gente me esté mirando fijamente mientras expongo, entonces me ayuda demasiado sobre todo porque estoy estudiando algo que tiene que ver con el área de la salud entonces la gente siempre está mirándote, Teatro me ayudó mucho en el sentido de que no me estreso ni me da tanta ansiedad que la gente me esté mirando constantemente, me ayuda mucho al momento de hablarle a la gente en general, y poder pararme en frente de un grupo y en el caso mío que estudio Técnico en Enfermería dar una educación a un grupo de personas no me causa tanto conflicto como pudo haber sido antes de entrar a la asignatura de Teatro, aparte de que ahora hablo mucho con las manos, me expreso mucho corporalmente, creo que cursar la asignatura ayuda mucho a la comunicación entre personas (E3M2022).

Los participantes reflexionan sobre las herramientas que adquirieron gracias a la asignatura de Teatro y que les permiten expresarse con mayor seguridad a diferencia de sus pares que no realizaron actividades teatrales en secundaria:

La manera de expresarse tanto vocalmente como con el cuerpo cambia en una persona que ha realizado teatro, mucha gente tiende a quedarse muy quieta en su lugar cuando expone, yo sé que puedo moverme más con el cuerpo, puedo expresar más cosas con el cuerpo. Puedo dar el ejemplo de mis amigos antes que cursaran teatro y de gente que no ha cursado teatro, porque siento que las personas que cursan esta asignatura se desenvuelven mucho mejor en su vida laboral y en su vida estudiantil que otras personas que no, como que la gente que ha realizado teatro sabe exponerse mejor al mundo que una que no, no saben medirse o que no saben comunicarse de manera clara como lo haría una persona que sí estuvo en Teatro (E4F2022).

La capacidad de comunicarse asertivamente les permite a los participantes expresarse libremente y con seguridad en diversos contextos:

Ahora me puedo desenvolver con las personas, cosa que antes a mí me costaba mucho, ahora puedo comunicarme, no tengo problemas en pararme adelante y exponer y desenvolverme mejor, en especial porque la carrera que yo estudio tiene mucho que ver con interacción social entonces en eso sé que me va a ayudar mucho el haber hecho teatro (E5F2023). El poder ser más abierta en algunos aspectos, dar mis opiniones más libremente cuando algo es de mi agrado o no lo es, debido a que era muy cerrada en esos sentidos, la comunicación fue uno de los cambios más significativos e importantes que tuve, puesto que me es más fácil el referirme hacia los demás sin tener vergüenza o pena al hablarles (E6F2023).

Los participantes vinculan la capacidad de comunicarse asertivamente con la capacidad de empatizar que les genera participar de un proyecto teatral:

Yo creo que me logro comunicar bien con la gente porque pienso en lo que yo sentiría si me trataran de la forma en la que los estoy tratando, y creo que eso lo aprendí en Teatro, porque ahí todos queríamos que saliera bien nuestro proyecto, pero nunca nos tratamos mal, aprendimos a ayudar al otro a mejorar por el bien común desde el cariño que nos tenían, y creo que así resultaron mejor las cosas, creo que resulta mejor cuando nos comunicamos desde la comprensión por el otro (E8F2022).

4.3. RELACIONES INTERPERSONALES

Los participantes declaran que al convivir con personas que no han realizado teatro identifican una evidente diferencia en la forma de relacionarse con los demás, respecto a la capacidad de establecer relaciones saludables y gratificantes con los otros:

He notado un cambio con las personas que no han hecho teatro y las que sí, es el nivel de poder llevarse bien, porque es complicado llevarse bien con gente que uno no conoce pero estando en teatro sí se puede porque la gente empieza a tener conciencia de que existen diferentes formas de llevarse con la gente, que es una cosa que se aprende con el tiempo, que uno conoce a una persona y no necesariamente en ese momento tiene que ser amiga pero pueden serlo en algún momento, sé que esas actitudes uno no las encuentra en personas que no han hecho teatro (E1F2023). Yo creo que las personas que hacen teatro cuando son niños o jóvenes aprenden a querer de mejor manera a los demás, y así después cuando son adultos tienen mejores relaciones, menos tóxicas también por el tema de las emociones, como que uno es más consciente con el otro (E2F2023).

La capacidad de relacionarse con los otros adquiere sentido desde los valores que sus participantes perciben que desarrollan a través de la asignatura de Teatro:

Logro relacionarme mejor con las demás personas, puesto que Teatro desde mi perspectiva es una actividad que se encuentra muy ligada al ser una persona social, que se encuentra dispuesta a todo y no duda en ofrecerle su ayuda a quien lo necesita, por los grandes valores que uno aprende en ella al compartir con los demás compañeros (E5F2023). El teatro no es como las otras asignaturas, no, porque aquí uno aprende otras cosas que son más importantes que memorizar materias, en el teatro uno aprender a ser buena persona (E1F2023).

Los participantes reconocen que el teatro es una actividad que los fortalece como seres sociales, y les brinda la capacidad de establecer vínculos con los otros:

Considero que fue una parte fundamental en mi desarrollo como persona y el cómo me relacionaba con los demás, puesto que me costaba un poquito el hablar con los demás, pero ahora que me encuentro cursando la carrera de Trabajo Social e ingresé a la Universidad cosa que me daba bastante miedo, siento que no me ha costado para nada y también, que he extendido mi reducido círculo social a uno más grande, en otras palabras, podríamos decir que he estado generando redes para un futuro (E6F2023).

Consideran que el Teatro como asignatura los ayudó a reconocer al otro como parte fundamental de sus vidas, valorando tanto las relaciones que forman en el aula como las relaciones que establecen en sus vidas cotidianas:

El teatro me enseñó a vincularme a más profundidad con las personas, ahora mis relaciones con los que aprecio son más de preocuparme por ellos y de cuidar nuestras emociones, creo que ahora tengo más

responsabilidad afectiva, y también me cuido más a mí misma porque he aprendido a cuidar la relación conmigo misma para estar bien con los demás. Y con las personas que no tengo relaciones profundas también soy más cuidadosa, porque me importa tener buenas relaciones con las personas, creo que eso me hace una mejor persona también, por ejemplo, trato de ser siempre amable y reaccionar de buena manera, de dar el asiento a las personas mayores en el bus, de saludar cuando llego a un lugar, ese tipo de cosas que yo sé que aprendí porque en Teatro comprendí la importancia de valorar a los demás (E8F2022).

Respecto a por qué Teatro fue una actividad significativa en el desarrollo de la capacidad para relacionarse con otros entregaron las siguientes declaraciones:

El teatro nos aporta un gran apoyo al momento de desarrollarnos nosotros mismos con nuestro entorno y el cómo lo percibimos, ayudándonos a su vez en nuestra percepción de calidad de vida, puesto que nos aporta grandes habilidades y conocimientos al momento de realizar nuestra vida junto a los demás de mejor manera y no sentir todo de manera forzada, ya sea por los cambios sociales que nos rodean y aquellos grandes valores que nos enseña el convivir con los demás de manera más fácil, ser más empáticos en algunos casos y aceptar a todo aquel que quiera formar parte de nuestro círculo social. Fomenta el compañerismo entre los demás y eso es lo más bello y bonito que tiene el teatro hacia con los demás. En otras palabras, Teatro me ayudó a relacionarme de mejor manera con los demás y me dio el impulso de participar en más actividades que requieran el convivir con otros (E7M2023).

4. DISCUSIÓN

La asignatura de Teatro es un espacio en el que los y las estudiantes se desarrollan desde lo personal y social y se permiten adquirir habilidades y actitudes significativas que luego utilizan en su vida post secundaria.

La resiliencia es promovida por el teatro porque el proceso formativo de la asignatura permite que sus participantes se reconcilien con su yo interior, desarrollando autoestima, autoconfianza, solidaridad y respeto, valores que permiten que el estudiante perciba su futuro como esperanzador (Motta, 2015), colaborando así con la construcción de la capacidad de enfrentar las situaciones de la vida con resiliencia. Por otro lado, la didáctica del Teatro permite que los y las estudiantes experimenten diversas formas de expresarse para aprender a comunicarse a través del cuerpo, la voz, el gesto y el juicio crítico que promueven las actividades

teatrales al ser instancias reflexivas (MINEDUC, 2020). La escénica promueve la participación, lo que conlleva a que los y las estudiantes aprendan a comunicarse de manera asertiva y a desarrollarse como seres sociales a través del encuentro en participación con los otros (Bereche, 2023). Por su parte, la correcta comunicación logra mejorar las relaciones interpersonales (Rodríguez & Sarria, 2023 p.18), por lo que los y las participantes de la asignatura de Teatro se vinculan con otros de manera positiva, cuidan de sus vínculos con los otros y promueven el cuidado de sus propias emociones y de los demás mediante la comunicación asertiva, estableciendo relaciones interpersonales valiosas y definitivas.

Sin duda, la resiliencia, la comunicación asertiva y la capacidad de relacionarse con otros de manera positiva son actitudes de vida que contribuyen con la construcción de una mejor sociedad. El teatro brinda herramientas muy valiosas para la formación de ciudadanos críticos, desarrollando en los y las estudiantes la capacidad de observar los problemas de su entorno, analizarlos, reconocerse como parte de ellos y actuar para transformar en positivo la realidad en la que habita (Rodríguez et al., 2022). Como consecuencia, el participar en actividades teatrales durante la adolescencia resultará en un mayor compromiso social de sus participantes durante la adultez (Motos, 2017), identificando a la asignatura de Teatro como un medio para adquirir no sólo conocimientos conceptuales sino que también actitudes para la vida, y verificando que los aprendizajes actitudinales que entrega el teatro son obtenidos por el estudiantado como aprendizajes profundos, comprendiendo al aprendizaje profundo como aquel que es adquirido en el aula y llevado a la vida real de manera constante (MINEDUC, 2020).

6. CONCLUSIÓN

Los y las estudiantes de Teatro se forman como personas que actúan en sus vidas post secundaria como seres humanos resilientes, con capacidad de comunicarse asertivamente y de relacionarse con otros de manera significativa y positiva. Lo anterior, no es sólo un beneficio personal sino que también tiene una implicancia social, permitiendo que el teatro en la educación cumpla con dos objetivos totalmente opuestos

del teatro, por un lado se cumple la propuesta de Stanislavsky (1936), en la que se declara que el actor debe desarrollarse a sí mismo y comprometerse a sí mismo en la escena, para producir empatía en el espectador, y por otro lado, la propuesta de Brecht (2004), quien planteaba que más allá del compromiso emocional del actor con la escena el teatro debe ser un medio para la transformación social.

La presente investigación demuestra que la asignatura de Teatro en Chile promueve el desarrollo pleno del individuo en compañía de los otros, y que el estudiante-actor aprende desde este desarrollo a ponerse al servicio de la sociedad.

7. AGRADECIMIENTOS

Agradecemos a los participantes de esta investigación, cuya colaboración fue esencial para construir conocimiento en torno a la necesidad e importancia del teatro en la educación.

8. REFERENCIAS

- Bereche, N. (2023). El teatro como estrategia didáctica para mejorar la comunicación asertiva en estudiantes de una institución educativa Tambogrande, 2023. *Universidad César Vallejo*. <http://bit.ly/4ehtqo0>
- Blanco, P.-J. (2001). *El teatro de aula como estrategia pedagógica: proyecto de innovación e investigación pedagógica*. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. <http://bit.ly/44zPC9G>
- Blasco, J., & Pérez, J. (2007). *Metodologías de investigación en las ciencias de la actividad física y el deporte: ampliando horizontes*. Universidad de Alicante. <https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/12270/1/blasco.pdf>
- Brecht, B. (2004). *Escritos sobre teatro*. <https://es.scribd.com/document/498401309/Bertolt-Brecht-Escritos-Sobre-Teatro>
- Erikson, E. (1968). *Identity: Youth and Crisis*. W. W. Norton & Company. <https://bit.ly/4k3o7tx>
- Guajardo, J. M., Rivera, M. T., Molina, Á., & Pérez, L. (2020). Autopercepción Motivante. *ResearchGate*. https://www.researchgate.net/publication/344353209_Autopercepcion_Motivante

- Marín, A. (2015). La percepción no es dramática o posdramática. El teatro posdramático es un asunto del cerebro. *Revista Colombiana de las Artes Escénicas*, 9, 191-199.
http://vip.ucaldas.edu.co/artescenicadas/downloads/artescenicadas9_17.pdf
- Ministerio de Educación de Chile. (2020). *Programa de estudio 3° y 4° medio Teatro*. Currículum Nacional.
https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-140153_programa.pdf
- Ministerio de Educación de Chile. (2024). *Artes Escénicas*. Currículum Nacional.
https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-351761_recurso_05.pdf
- Motos-Teruel, T. (2017). Hacer teatro: beneficios para el desarrollo positivo en adolescentes. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 47(3-4), 219-248. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27054113010>
- Motos-Teruel, T., & Alfonso-Benlliure, V. (2019). El teatro como recurso para afrontar los retos de la adolescencia. *Didacticae*, 5, 115-129.
<https://doi.org/10.1344/did.2019.5.115-129>
- Motta, L. (2015). Proceso formativo teatral para la resiliencia: el caso de la asociación "asomujer y trabajo". *Universidad Pedagógica Nacional de Bellas Artes*.
<http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/1204/TE-11586.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Rodríguez-Ortiz, A. M., González-Dávila, L. E., Manchego-Ochoa, M. E., & Hernández-Sotelo, O. L. (2023). El teatro y su relación con la formación ciudadana. *Análisis*, 55(102). <https://doi.org/10.15332/21459169.7893>
- Rodríguez, N., & Sarria, G. A. (2023). De la dramatización a una mejor comunicación. *Fundación Universitaria de Popayán*.
<https://fupvirtual.edu.co/repositorio/files/original/df34e5022b99ccdc6d00663aedd444d35f950c54.pdf>
- Sánchez Silva, M. (2005). *La metodología en la investigación cualitativa*. Editorial-Índice.
<https://biblat.unam.mx/hevila/MundsigloXXI/2005/nol/8.pdf>
- Santamaría, A., Gómez, F., Ruíz, F., Boquete, G., Vaqueiro, M., Martín-Peñasco, M.-R., Moreda, M., Comba, M., Fernández, M., & Hidalgo, V. (2014). *Arriba el telón: enseñar teatro y enseñar desde el teatro. Propuestas didácticas para trabajar el teatro en la clase de español*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. <https://bit.ly/3FThoEP>
- Stanislavsky, C. (1936). *Un actor se prepara*. (D. De Cervantes, Trad.). Editorial Diana y Javier Vergara. <https://es.scribd.com/doc/222951266/Un-Actor-Se-Prepara-Constantin-Stanislavsk>

TEATRO E EDUCAÇÃO FORMAL: O CONTEXTO PORTUGUÊS

MARGARIDA ADÓNIS TORRES

Instituto Politécnico de Coimbra/Escola Superior de Educação

1. INTRODUÇÃO

A história do Teatro e da Expressão Dramática na escola portuguesa caracteriza-se por um percurso sinuoso e lento, marcado por avanços e recuos. Apesar de se identificarem transformações positivas, fruto de um maior número de projetos na área, maior oferta de cursos de formação e alterações nos programas escolares, estas expressões artísticas nunca deixaram de ser marginalizadas quando comparada com outras áreas do saber, reflexo da permanência de alguns velhos paradigmas educativos. Esta situação ganha maior notoriedade quando a “exigência social faz pressão sobre a escola para que ela restrinja o seu campo de ação sobre o «indispensável» e o «profissionalmente útil», que paradoxalmente se mostrará inútil no confronto com a realidade sempre em mudança.” (Caldas & Pacheco, 1999, p.6). Ou, como refere Perrenoud (1995, p.81), com alguma frequência, alunos e família desenvolvem estratégias que passam pela valorização dos saberes utilitários, aqueles que visam a “obtenção dos melhores resultados nos ramos principais do currículo e desinvestimento nos domínios menos rentáveis”. Ao mesmo tempo que se torna mais acessível para quem a frequenta, a escola depositou as suas estratégias no domínio do sucesso social, que passa necessariamente pela obtenção de um emprego bem remunerado.

Neste contexto, como se inserem as atividades de teatro/expressão dramática no atual sistema de ensino em Portugal?

1.1. EXPRESSÃO DRAMÁTICA EM PORTUGAL NO SÉCULO XX - BREVE RESUMO HISTÓRICO

1.1.2. Do início do século até 1974

Nos inícios do século XX, relativamente ao ensino, Portugal apresentava um panorama desolador. Liderado por uma elite decadente, responsável pela progressiva ingovernabilidade e crescente impasse das instituições, vivia-se o período terminal da monarquia constitucional num país eminentemente rural, onde termos como literacia e alfabetização não passavam de interessantes conceitos progressistas.

Com a implantação da I.^a República, em 1910, assistir-se-ia a uma primeira tentativa de alteração do panorama vigente, com a implementação de medidas que visavam a instrução da população, numa atitude de “grande abertura e flexibilidade no que diz respeito à organização do sistema educativo e dos programas escolares” (Nóvoa, s.d. p.6). Sob o auspício do movimento internacional *Educação Nova*, cujas práticas pedagógicas incidiam sobre a necessidade do desenvolvimento harmonioso de todos os fatores que intervêm na construção da personalidade – fisiológicos, sensoriomotores, afetivos, estéticos e intelectuais –, a educação artística e, por conseguinte, o teatro entram na escola portuguesa com três finalidades bem caracterizadas. Por um lado, com o objetivo de estimular a autoconfiança e autonomia da criança através da montagem de peças de teatro, por si preparadas e representadas, a ênfase é dada ao processo de trabalho e não ao produto final. Por outro, como investimento na sensibilização estética, através da visualização e análise de espetáculos de teatro. Finalmente, como metodologia, ou seja, com a função de criar situações de aprendizagem a partir de atividades lúdicas.

O investimento republicano na educação, através de medidas que percorriam os diversos tipos e graus de ensino, resultou da ação de personalidades como João de Barros, Leonardo Coimbra, César Porto ou Adolfo Lima que compreenderam a importância das artes na educação, contribuindo para a sua promoção e implementação na escola portuguesa da I.^a República. Infelizmente, apesar do pioneirismo das políticas e medidas que procuraram colocar-se em prática, as

incessantes trocas de governos republicanos e um país atrasado, com uma estrutura típica do Antigo Regime reveladora de uma enorme resistência à mudança, impediram a implementação efetiva, eficaz e generalizada das alterações pensadas e decretadas.

O período político autoritário que se lhe seguiria, entre 1926 e 1974, encarregar-se-ia de refrear os ânimos e de retroceder relativamente à implementação de novas práticas pedagógicas, tanto ao nível da escola primária, como na formação de professores. Gorada a tentativa republicana de regeneração democratizante do sistema, e encerradas as escolas superiores normais “verdadeiros centros de produção de um pensamento pedagógico inovador, que praticavam um ensino ativo, baseado nas atividades sensoriais, artísticas e sociais” (Nóvoa, s.d), a reforma do sistema educativo implementada em 1936 deixou o teatro fora das práticas letivas ou transformou-o em “(...) récitas de muito mau gosto e pior memória, muito mais próximos de pedagogia jesuítica do que uma qualquer corrente lúdico - expressiva e/ou artística.”(*idem*).

Como tem sido prática habitual, a educação acaba por ser um instrumento do ideal político vigente e os ideais que regiam o novo poder totalitário do Estado Novo não se coadunavam com os espíritos democratizantes do início do séc. XX.

Seria já na década de 1950 e seguinte que se assistiria ao regresso à temática da Educação Artística, muito por responsabilidade da *Associação Internacional de Educação Pela Arte* que fomentou uma série de iniciativas de reflexão, nomeadamente conferências, que conduziram a uma tomada de consciência da problemática da Educação Pela Arte. Apoios oficiais ténues e diversas iniciativas particulares permitiram-no, assistindo-se igualmente à fundação da *Associação Portuguesa de Educação Pela Arte*. Por outro lado, no início dos anos 1970, sob a chancela da Fundação Calouste Gulbenkian, Madalena Perdigão seria a responsável por nova etapa na efetivação do assunto, com a promoção do *Colóquio Sobre o Projecto de Reforma do Ensino Artístico*, importante plataforma de debate cujas conclusões levariam Veiga Simão, então Ministro da Educação, a nomeá-la para liderar uma Comissão que se debruçaria sobre a Reforma do Conservatório Nacional. Partindo da reforma empreendida, seria implementada uma

Secção Pedagógica, que suportaria a formação complementar para os artistas que viessem a optar pela docência. Nesse sentido, surgiram então dois cursos de bacharelato: numa primeira fase, o de Formação de Professores de Ensino Artístico e, numa segunda, o de Professores de Educação Pela Arte (Sousa, 2003).

Deve assinalar-se que o Conservatório Nacional, fundado em 1836 como Conservatório Geral da Arte Dramática (Vasques, 2012), foi, até à década de 90 do século XX, o único estabelecimento de ensino público de formação em teatro.

No período que antecede a democratização política, em 25 de abril de 1974, é incontornável a importância do teatro universitário como elemento ativo e precursor de dinâmicas de fazer e aprender teatro. Desde a sua génese em Portugal, em 1938, com a fundação do Teatro de Estudantes da Universidade de Coimbra (TEUC), que o teatro universitário se foi convertendo num polo de resistências, inquietudes, experimentalismos e modernidade, incorporando características de mobilização e de intervenção que marcariam o pulsar dos campos cultural, social e político no país. Nesse processo, o surgimento de outros grupos, até ao final de 1974, nas universidades de Lisboa, Porto e Coimbra, viria a revelar-se como aspeto primordialmente significativo para o desenvolvimento e a diversificação das práticas teatrais, entre as comunidades estudantis universitárias.

Como salientam Carlos Porto e Salvato Teles de Menezes (1985), na década de 1960 do último século, o surgimento de um movimento de teatro universitário revelar-se-ia fundamental para a efetivação de um certo teatro independente, não só pela competência das encenações e das prestações apresentadas, mas também por daí terem saído atores, encenadores e técnicos que viriam a ter um papel fundamental na formação e atividades dos grupos independentes, bem como no estabelecimento das bases que contribuiriam para a criação e consolidação de um público consumidor de uma nova forma de fazer teatro.

Pelas experiências que permitiu desenvolver, alicerçadas no empenho dos seus intervenientes, o teatro universitário, reivindicou, legitimamente, um papel particular na vanguarda teatral portuguesa (Torres, 2017).

1.1.3. Estado Democrático – abril de 1974

O ciclo da democracia, iniciado pelo 25 de abril de 1974 e institucionalizado em 1976, traria ventos de mudança. Reconhecida a imperativa necessidade de alteração de todo o sistema educativo, assistiu-se a uma sucessão de políticas e reformas que ora eram implementadas e avançavam, ora refreadas e abandonadas, caso do curso de Professores de Educação pela Arte suspenso pelo ministro da educação Vítor Crespo, e definitivamente encerrado pelo Decreto-Lei nº 310/83.

A reforma colocada em prática sob a orientação do ministro da Educação Roberto Carneiro, em 1986, continua a ser encarada com exceção à regra, sendo uma espécie de exemplo paradigmático de que, neste campo, é possível realizar alterações duradouras. A promulgação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86, de 30 de Setembro) viria a definir vários princípios gerais e organizativos. É neste contexto de mudança que se insere o Decreto – Lei nº 344/90, de 2 de Novembro, onde se definiram as estruturas e linhas gerais da organização das expressões artísticas na educação. O diploma teve como principais objetivos estimular e desenvolver o sentido crítico, fomentar a prática da criação artística, individual e em grupo, e proporcionar a formação artística especializada.

As áreas da educação artística foram categorizadas por: música; dança; teatro; cinema e audiovisual; artes plásticas, distinguindo o mesmo Decreto-Lei quatro vias de Educação Artística (art. 4º.):

- a) Educação Artística Genérica – as áreas artísticas integram o currículo geral e destinam-se a todos, “independentemente das suas aptidões ou talentos específicos nalguma área, sendo considerada parte integrante indispensável da educação geral.” (art.7º.);

b) Educação Artística Vocacional – “(...) consiste numa formação especializada, destinada a indivíduos com comprovadas aptidões ou talentos em alguma área artística.” (art. 11º);

c) Educação Artística em Modalidades Especiais – contempla a educação especial, o ensino profissional, o ensino recorrente de adultos e o ensino à distância. (art. 19º);

d) Educação Artística Extraescolar – tem como objetivo “(...) o aperfeiçoamento, complemento, atualização ou reconversão da formação já recebida neste campo.” (art. 31º).

No 1.º ciclo do ensino básico, a lecionação das expressões artísticas passou a ser parte integrante do currículo e devendo ser assegurada pelo/a docente da turma, podendo este/ ser coadjuvado por um especialista. Os currículos das licenciaturas de formação de professores passaram a incluir a Expressão Dramática (teórica e prática) como disciplinas obrigatórias.

Nos 2.º e 3.º ciclos, a educação artística genérica seria assegurada por professores especializados em cada uma das áreas, sendo que no 2.º ciclo, a educação artística faz parte do currículo do ensino regular. No 3.º ciclo, a educação artística genérica é da responsabilidade da própria escola, relativamente à oferta de disciplinas ou de atividades organizadas em regime de frequência optativa, sob a aprovação do Ministério da Educação.

2. A ATUALIDADE

No que diz respeito às artes no sistema de ensino, o século XXI foram sendo alteradas progressivamente, reconhecendo-se mudanças ao nível da oferta de ensino artístico especializado e profissional. Relativamente ao ensino regular, a inclusão das artes têm mantido um percurso pouco proeminente. Atualmente, o sistema educativo português está organizado de forma sequencial e progressiva, abrangendo desde a educação pré-escolar até ao ensino superior. A escolaridade obrigatória estende-se dos 6 aos 18 anos, sendo complementada por vias de

formação pós-secundária não superior e por percursos de ensino profissional e artístico especializados. Para melhor entendimento, o sistema educativo português distribui-se da seguinte forma:

2.1. EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A educação pré-escolar destina-se a crianças entre os 3 e os 5 anos de idade e constitui uma etapa facultativa, embora amplamente recomendada. A partir dos 3 anos, a frequência na rede pública é gratuita.

2.2. ENSINO BÁSICO

O ensino básico tem a duração de nove anos e está dividido em três ciclos sequenciais:

1.º Ciclo (6–9 anos): Abrange do 1.º ao 4.º ano de escolaridade. As expressões artísticas (Artes Visuais, Dança, Música e Expressão Dramática) são áreas curriculares. O total de horas das quatro expressões artísticas, juntamente com Educação Física, corresponde a 5 horas semanais, das 22 horas de carga letiva semanal.

2.º Ciclo (10–11 anos): Compreende o 5.º e o 6.º ano. Introduce uma maior diversificação curricular e pode integrar formação artística especializada em regime⁷⁹ articulado ou integrado, nas áreas da música, dança ou teatro.

Os Cursos Artísticos Especializados - áreas das Artes Visuais e dos Audiovisuais, da Dança, da Música e do Teatro - são um percurso de ensino que proporciona uma formação especializada a jovens que revelem aptidões ou talento para ingresso e progressão numa via de estudos artísticos, em que se desenvolvem competências sociais, científicas e artísticas e simultaneamente se obtém o nível básico e/ou

⁷⁹ Regime integrado - os alunos frequentam todas as componentes do currículo no mesmo estabelecimento de ensino;

Regime articulado - a leção das disciplinas das componentes do ensino artístico especializado é assegurada por uma escola do ensino artístico especializado e as restantes componentes por uma escola de ensino geral;

Regime supletivo - a frequência é restrita à componente de formação artística especializada dos planos de estudo dos cursos básicos da Música ou às componentes de formação científica e técnica artística nos cursos secundários da Música. (ANQEP, I.P., s.d.)

secundário de educação. (Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, I.P. [ANQEP, I.P.], s.d.)

3.º Ciclo (12–14 anos): Inclui do 7.º ao 9.º ano. Para além das disciplinas nucleares, pode também integrar formação artística especializada em regime articulado ou integrado.

No caso da música, para além dos regimes articulado e integrado, existe ainda a possibilidade de frequência em regime supletivo.

2.3. ENSINO SECUNDÁRIO

O ensino secundário decorre entre os 15 e os 17 anos e tem a duração de três anos (do 10.º ao 12.º). É obrigatório e apresenta três percursos distintos:

- Científico-Humanístico: Direcionado para o prosseguimento de estudos no ensino superior, com avaliação final através de exames nacionais.
- Profissional: Focado na qualificação técnica e na inserção no mercado de trabalho. Confere equivalência ao 12.º ano e pode permitir o acesso ao ensino superior mediante a realização de provas específicas. Existe oferta formativa na área do teatro.
- Artístico Especializado: Abrange áreas como artes visuais, audiovisuais, dança, teatro ou música, proporcionando uma formação técnica e expressiva aprofundada.

2.4. CURSOS PÓS-SECUNDÁRIOS NÃO SUPERIORES

Entre o ensino secundário e o ensino superior, existem percursos intermédios que não conferem grau académico, mas atribuem qualificação profissional:

- Cursos de Especialização Tecnológica (CET): Com duração média de um ano, são orientados para o desenvolvimento de competências técnicas avançadas, geralmente em parceria com entidades empregadoras.

- Cursos Técnicos Superiores Profissionais (CTeSP): Ministrados por instituições de ensino superior politécnico, têm a duração de dois anos e incluem estágio. Permitem o prosseguimento de estudos para licenciaturas.

2.5. ENSINO SUPERIOR

Organizado segundo o modelo de Bolonha, o ensino superior português está estruturado em três ciclos:

- Licenciatura (1.º ciclo): Com duração típica de três anos, confere o grau de licenciado.
- Mestrado (2.º ciclo): Com duração média de dois anos, proporciona especialização académica ou profissional.
- Doutoramento (3.º ciclo): Centrado na investigação científica, pode ter uma duração entre três e cinco anos, culminando na produção de uma tese original

3. DA LEGISLAÇÃO À PRÁTICA

Perante um quadro legislativo concreto como o que enquadra a educação artística, poderia supor-se que a experiência de atividades artísticas seria uma realidade comum a todos os alunos da escolaridade básica. no âmbito curricular, uma vez que o teatro está presente desde a Educação Pré-Escolar, sendo referenciado tanto nas Orientações Curriculares como nas Aprendizagens Essenciais (AE).

Nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), esta componente integra os Conteúdos de Expressão e Comunicação, inserida no Domínio da Educação Artística, com a designação de Jogo Dramático/Teatro.

No 1.º Ciclo do Ensino Básico, as AE referem esta área como Expressão Dramática/Teatro, tendo como finalidade promover, de forma intencional e contínua, o desenvolvimento de competências e conhecimentos, tanto a nível individual como coletivo. Tal como se refere Despacho n.º 6605-A/2021, de 6 de julho:

Expressão Dramática/Teatro tem por principal finalidade proporcionar o desenvolvimento desta área artística a todos os alunos. Pressupõe uma prática sistemática e contínua, numa perspectiva de complexificação e gradual progressão de etapas, de modo a promover um desenvolvimento consciente e sustentado das capacidades e conhecimentos, individuais e coletivos.

No âmbito do 1.º ciclo do Ensino Básico, destacam-se ainda as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), que assumem um papel complementar na Educação Artística, contribuindo para o aprofundamento das aprendizagens nesta área. Conforme estabelece o Decreto-Lei n.º 169/2015 (2015, p. 1), no 1.º ciclo do ensino básico, estas atividades têm natureza facultativa e assumem um carácter predominantemente lúdico, formativo e cultural. Estas atividades estão condicionadas pelos projetos educativos, podendo ser substituídas por outras, conforme as necessidades e o planeamento de cada escola. Da mesma forma, a participação dos alunos é opcional, o que significa que, mesmo quando há oferta, a experiência nesta área pode variar entre os/as alunos/as.

No entanto, parecem existir algumas lacunas entre o que está preconizado na lei e o que é efetivado. Relativamente ao 1.º ciclo do ensino básico, as carências no cumprimento do estabelecido pelo Ministério da Educação está, em parte, relacionado com a formação dos docentes e com a subvalorização das expressões artísticas, em detrimento das outras áreas, o que, consequentemente, continua a marginalizar as atividades para os tempos extracurriculares, ou para um desenvolvimento muito superficial dos programas definidos pelo Ministério da Educação.

A presença das expressões artísticas nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico caracteriza-se por um desequilíbrio, no que diz respeito à oferta das diferentes áreas artística: Efetivamente, apenas a Educação Visual e a Educação Musical constam como disciplinas obrigatórias no 2.º ciclo, sendo a possibilidade de oferta de outras disciplinas da área artística da responsabilidade de cada escola, mediante os recursos humanos disponíveis em cada estrutura. Situação idêntica pode identificar-se no 3.º ciclo, estando as opções das expressões artísticas reféns da organização de cada escola, e a sua concretização pouco relacionada

com a importância da inclusão das expressões artísticas no currículo escolar.

Não obstante a dificuldade em incluir a componente estética e artística no currículo regular, tem sido implementado um conjunto de medidas que tentam inverter o processo de marginalização destas áreas. Na última década, o Ministério da Educação concebeu o Programa de Educação Estética e Artística, cujo objetivo é, precisamente, implementar metodologias e experiências educativas que valorizem a cultura e as artes, como meio de aprendizagens mais enriquecedoras e diferenciadas dos conteúdos tradicionalmente aceites como normativos do conhecimento, fomentando um diálogo com estruturas culturais locais e nacionais, artistas e agentes educativos. No mesmo quadro institucional, de promoção de políticas educativas relacionadas com o binómio Arte e Educação, o Plano Nacional das Artes tem sido um motor de desenvolvimento de projetos de escola que têm por base as linguagens artísticas como meio de criação, fruição e aprendizagens significativas no campo sociocultural da comunidade, reconhecendo estas práticas como um meio fundamental para o processo educativo.

Para além do regime regular, no 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, o sistema de ensino português possibilita uma trajetória diferenciada através dos cursos artísticos especializados. Esta modalidade de ensino permite que, para além de um tronco de disciplinas comuns ao regime regular (Língua Portuguesa, Línguas Estrangeiras, Ciências, Geografia, História, Matemática, entre outras), a componente de Formação Artística Especializada esteja representada com um expressivo número de horas na matriz curricular. Porém, esta vertente é apenas possível num número reduzido de escolas do país, o que conduz a uma seleção, através de candidaturas e provas específicas, dos alunos que pretendem esta via de ensino.

Tendo equivalência ao ensino secundário, os cursos técnico-profissionais são uma via alternativa para dar seguimento à escolaridade obrigatória. Como o nome indica, esta modalidade de ensino, de cariz mais técnico-prático, incide sobre um conhecimento mais específico numa determinada área do conhecimento, preparando os/as alunos/as para a entrada numa profissão. Existem, em Portugal,

algumas escolas públicas e privadas que proporcionam o ensino profissionalizante em Teatro.

4. O TEATRO NO ENSINO SUPERIOR

Após mais de um século de ensino formal em Teatro, foi apenas a partir da década de 1990 que se começou a assistir ao fim da exclusividade formativa⁸⁰ do Conservatório Nacional⁸¹. Este processo deveu-se à abertura de novos cursos no ensino superior, que passaram a oferecer formação na área do Teatro, diversificando as opções disponíveis para os estudantes interessados nesta área artística. Esta mudança representou uma evolução significativa no panorama da formação teatral em Portugal, marcando uma nova etapa na democratização e descentralização do ensino do Teatro.

Com uma matriz formativa que contempla diferentes áreas de especialização — como Interpretação, Técnicas de Cena, Cenografia ou Produção — os vários cursos de Licenciatura em Teatro existentes atualmente no país procuraram responder à complexidade e às exigências do setor artístico. No entanto, entre todos estes cursos, apenas um se dedica especificamente à vertente do ensino. Trata-se da Licenciatura em Teatro e Educação, criada no ano letivo de 2000/2001, na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra. Este curso tem como foco central o estudo das problemáticas do teatro no contexto das práticas educativas, tanto formais quanto não formais, formando profissionais preparados para integrar projetos pedagógicos em ambientes escolares, comunitários e culturais.

Apesar de contar com mais de duas décadas a formar profissionais especializados em Teatro e Educação, continua a verificar-se uma inexplicável ausência de um quadro legislativo que reconheça

⁸⁰ Em 1993 é criado a licenciatura em teatro na Escola Superior de Música do Porto que passa a denominar-se por Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo; em 2000 inicia-se a Licenciatura em Teatro e Educação na Escola Superior de Educação de Coimbra; seguindo-se a Universidade de Évora, a de Trás-os-Montes e Alto Douro e a Escola Superior de Artes e Design do Instituto Politécnico de Leiria

⁸¹ Ao longo da sua história foi sendo alvo de várias reformas de ordem curricular e organizacional, tendo alterado a sua denominação para Escola Superior de Teatro e Cinema em 1983,

formalmente esta área como componente específica no sistema educativo. Em consequência, não existe ainda um enquadramento legal claro que defina os critérios para o exercício da docência em teatro no ensino básico e secundário. A legislação em vigor apenas refere, de forma genérica, que “a qualificação dos professores de disciplinas de natureza profissional, vocacional ou artística dos ensinos básico e secundário pode adquirir-se através de cursos superiores que asseguram formação na área da disciplina respetiva, complementados por formação pedagógica adequada.”⁸² Para além das diferentes licenciaturas, a oferta de formação mais especializada — como é o caso dos cursos de mestrado, existentes em várias instituições — tem promovido a reflexão académica, o aprofundamento do conhecimento e a preparação de artistas-pedagogos altamente qualificados para desenvolverem o seu trabalho no contexto escolar.

No entanto, estas qualificações não se têm traduzido num reconhecimento efetivo e estruturado da docência em teatro como área com identidade e necessidades próprias.

Neste contexto, a integração de docentes com formação específica nas escolas revela-se bastante problemática. A inexistência de um quadro próprio para esta área impede que estes profissionais, mesmo estando devidamente qualificados, possam candidatar-se aos concursos nacionais de colocação de professores. Assim, a sua contratação depende exclusivamente da decisão de cada escola, o que introduz uma grande desigualdade de oportunidades e uma elevada instabilidade profissional. Para agravar a situação, muitas instituições escolares, enfrentando limitações orçamentais e dificuldades na gestão dos seus recursos humanos, optam por recorrer ao corpo docente já existente, evitando a contratação de novos profissionais, mesmo quando estes têm formação especializada para responder às exigências da disciplina de Teatro. Esta realidade contribui para a desvalorização da área no contexto escolar e limita o acesso dos alunos a uma formação artística qualificada e consistente.

⁸² Lei nº 49/2005 de 31 de Agosto, capítulo IV, alínea 6,

5. CONCLUSÕES

As mutações no domínio dos requisitos exigidos pelo mercado de trabalho, e a heterogeneidade do tecido escolar, têm conduzido à (re)organização dos modelos tradicionais de transmissão de conhecimentos e à sua adequação às imposições que emergem das atuais estruturas sociais, embora persista a ideia de ‘hierarquia’ dos saberes, cujo protagonismo continua a pertencer aos conhecimentos científico-tecnológicos. No entanto, as novas realidades sociais alargaram o leque de requisitos necessários para a inserção harmoniosa do indivíduo na sociedade contemporânea, reclamando para si competências relacionadas com a flexibilidade, gestão de emoções, socialização e criatividade.

Ao longo deste processo de mudança, as expressões artísticas vão encontrando disposições favoráveis à sua implementação efetiva, como pedagogia ativa (aprender a conhecer e fazer) e como pedagogia da situação (aprender a ser e a viver juntos), sem que a sua frágil existência no panorama escolar justifica um maior investimento por parte de todos os agentes educativos (Ministério da Educação, Professores, Encarregados de Educação) e um diálogo consistente com as estruturas artísticas, de modo que a aprendizagem, com e através do teatro, seja uma constante ao longo do percurso educativo formal em Portugal.

6. REFERENCIAS

- Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, I.P. (s.d.). Cursos Artísticos Especializados [Página na Internet]. Acedido a 22 de junho de 2025, de <https://bit.ly/3LLrt9j>
- Barata, J. de O. (2009). Máscaras da utopia: História do teatro universitário em Portugal. 1938/74. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Caldas, J., & Pacheco, N. (Orgs.). (1999). Teatro na escola: A nostalgia do inefável. Quinta Parede.
- Candeias, A., Nóvoa, A., & Figueira, M. H. (1995). Sobre a educação nova: Cartas de Adolfo Lima a Álvaro Viana de Lemos. Educa.
- Direção-Geral da Educação. (s.d.). Aprendizagens essenciais: Expressão dramática/teatro – 1.º ciclo do ensino básico [Documento em formato

PDF]. Ministério da Educação. Acedido em 13 de junho de 2025, através de <https://bit.ly/3zxVoDK>

- Nóvoa, A. (s.d.). Para a história da expressão dramática em Portugal (1900–1985). In Fragateiro, Uma aprendizagem da descoberta: Expressão dramática na educação.
- Oliveira Marques, A. H. de (Coord.). (1991). Escolas e ensino. In J. Serrão & A. H. de Oliveira Marques (Coords.), Nova história de Portugal – Portugal da monarquia para a república (Vol. XI, pp. 519–575). Presença.
- Perrenoud, P. (1995). Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar. Porto Editora.
- Porto, C., & Menezes, S. T. (1985). 10 anos de teatro e cinema em Portugal: 1974–84. Caminho.
- Silva, A. S. (Coord.). (2000). A educação artística e a promoção das artes, na perspetiva das políticas públicas: Relatório do grupo de contacto entre os Ministérios da Educação e da Cultura. Ministério da Educação.
- Silva, A. (2014). Adolfo Lima e a introdução do teatro escolar educativo em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação Artística*, 4(1).
<https://doi.org/10.34639/rpea.v4il.45>
- Sousa, A. (2003). Educação pela arte e artes na educação (Vol. I). Instituto Piaget.
- Torres, M. A. (2017). Percursos do teatro universitário em Portugal (1974/1994) [Tese de doutoramento, Universidade de Coimbra].
<http://hdl.handle.net/10400.26/47890>
- Vasques, E. (2012). A Escola de Teatro do Conservatório (1839–1901): Contributo para uma história do Conservatório de Lisboa. Gradiva.

BENEFICIOS DEL USO DE LA PEDAGOGÍA TEATRAL EN EL AULA DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA (ELE)

MODESTO CORDERI NOVOA

Escola Oficial de Idiomas (EOI) da Coruña

1. INTRODUCCIÓN

El español se ha consolidado como uno de los idiomas con mayor crecimiento global en las últimas décadas, expandiéndose a todos los niveles educativos. No obstante, todavía hay docentes que siguen una tendencia generalizada hacia metodologías lingüísticas tradicionales centradas en la memorización mecánica y la repetición de estructuras. Estos enfoques, orientados principalmente al dominio teórico (gramática y vocabulario) y a la superación de evaluaciones estandarizadas, suelen demostrar escasa eficacia para desarrollar competencias comunicativas orales o mantener el interés del estudiantado.

Más allá de su limitado impacto pedagógico, tales métodos tradicionales frecuentemente generan ansiedad en los aprendientes sin ofrecer beneficios significativos ni en el desarrollo cognitivo ni en el bienestar emocional. Esta realidad evidencia la urgencia de explorar alternativas didácticas innovadoras en el aula de idiomas —específicamente para la enseñanza del español— que prioricen la motivación, la comunicación activa y, especialmente, un enfoque centrado en el estudiante.

Entre estas alternativas destaca la pedagogía teatral, también llamada dramatización, teatro aplicado o enseñanza performativa, que emplea técnicas escénicas para conectar el aprendizaje lingüístico con situaciones reales, proporcionando contextos significativos, interactivos y estimulantes para la práctica oral y la colaboración entre pares. A pesar del origen histórico del teatro como arte escénica, la aplicación sistemática

del teatro en la didáctica de lenguas es relativamente reciente. Si bien numerosos docentes e investigadores han validado su eficacia mediante experiencias documentadas, aún existe resistencia entre algunos profesionales, ya sea por desconocimiento o por percepciones infundadas.

1.1. TEATRO VS. TÉCNICA PERFORMATIVA

De acuerdo con Bentley (1968), teatro y drama no son lo mismo. Mientras que en el teatro el enfoque está en el resultado final, en el drama lo esencial es el proceso. En el teatro, el público observa a los actores representar una obra en un escenario, mientras que, en el drama, los espectadores también participan activamente, convirtiéndose en actores que interactúan.

Schewe (2013) propuso el término "*Performative Language Teaching (PLT)*" o "Enseñanza Performativa del Lenguaje (EPL)", un concepto que integra diversas técnicas dramáticas y busca superar la separación entre drama y teatro que existía en los años 80. Fleming (2016) también respalda la PLT como una alternativa válida para superar las dicotomías entre drama y teatro, producto y proceso, y espectador y participante. Más recientemente, Piazzoli (2018) definió la PLT como un enfoque basado en la enseñanza de segundas lenguas, destacando su amplio repertorio de herramientas dramáticas aplicables a la educación y la didáctica de idiomas."

Schewe (2013) clasifica las formas de PLT en:

- •Pequeña escala (*Drama in Education*): Improvisación, role play, simulación, *Playback Theatre*, Teatro de foro y *Process Drama*. Ideales para el aula por su flexibilidad y riqueza lingüística.
- •Gran escala (*Theatre in Education*): Del tipo “obra teatral”, que requieren más preparación ya que normalmente tienen un texto definido y es necesario ensayar siendo más adecuadas para actividades extracurriculares.

En la literatura académica, el concepto de dramatización se describe como un método pedagógico de naturaleza teatral que integra diversas estrategias escénicas para diseñar escenarios reales o imaginarios donde los estudiantes actúan un rol determinado mientras ejercitan sus

competencias comunicativas —incluyendo todas las subcompetencias definidas en los marcos de referencia europeos e hispánicos para la enseñanza de lenguas— (Ágreda, 2020).

En este estudio se usará la sigla “PLT” como equivalente a los términos teatro / teatro en el aula / dramatización / pedagogía teatral / técnica dramática / técnica performativa / enseñanza performativa.

1.2. LA IMPROVISACIÓN COMO HERRAMIENTA DIDÁCTICA

De entre todos los tipos de técnicas de PLT, la improvisación (o “impro” en español, “*improv*” en inglés) es quizás una de las herramientas clave más importantes en el aprendizaje de idiomas. Según Bedore (2003), desarrolla adaptabilidad, confianza, creatividad, habilidades orales y cooperación. Surgió en la *Commedia dell’arte* (Renacimiento italiano) y se popularizó en Chicago en los años 30.

Viola Spolin (1906-1994) vinculó la improvisación con la educación, diseñando juegos teatrales para potenciar la creatividad y el aprendizaje de idiomas. Sus métodos, aún vigentes, promueven la interacción y la comunicación oral y no verbal (Spolin & Sills, 1999). Spolin desarrolló una perspectiva innovadora en la pedagogía teatral aplicada. Considerada una pionera en el campo de la educación basada en la improvisación, sentó las bases teóricas de lo que hoy conocemos como PLT. En sus trabajos (Spolin, 1986), destacó el potencial de los talleres teatrales como entornos dinámicos de aprendizaje, donde los estudiantes no solo interactúan y establecen vínculos, sino que también adquieren la lengua objetivo de manera natural. Asimismo, enfatizó que estas actividades mejoraban las habilidades comunicativas de los alumnos —tanto en expresión oral y escrita como en comunicación no verbal—. A lo largo de su carrera, Spolin demostró, mediante la implementación de numerosos talleres, cómo los juegos teatrales podían revitalizar la enseñanza de idiomas, introduciendo creatividad y participación activa en el aula.

2. OBJETIVOS

Este estudio persigue un doble objetivo: en primer lugar, identificar y sistematizar las ventajas específicas de la pedagogía teatral en la enseñanza

de idiomas, con énfasis en el contexto de ELE (Español como Lengua Extranjera); en segundo lugar, revisar evidencias empíricas previas que demuestren su impacto positivo, sirviendo así como marco referencial para incentivar la adopción de estrategias teatrales en el aula de lenguas.

3. METODOLOGÍA

En este estudio se ha empleado una metodología de revisión sistemática cualitativa. En primer lugar, este trabajo presentó la definición de pedagogía teatral, del inglés: *Performative Language Teaching (PLT)*, y su tipología más importante, haciendo especial mención a la técnica de improvisación como herramienta pedagógica en el aula de idiomas. A continuación, se realizará una revisión sistemática de siete estudios del uso de técnicas performativas en el aula de idiomas y otros siete trabajos específicos para el aula de ELE. Por último, se analizarán los beneficios del uso de PLT en el aula de idiomas.

3.1 REVISIÓN DE LITERATURA DEL USO DE TEATRO EN LA ENSEÑANZA DE IDIOMAS

A continuación, se revisará la investigación experimental sobre el uso de PLT en el aula real de idiomas, enfocándose en estudios claves del siglo XX y XXI.

Uno de los pioneros en estudiar el uso de PLT en el aula idiomas fue Stern (1980), quien analizó la aplicación de técnicas de pedagogía teatral PLT en cursos de inglés como segunda lengua (ESL) de nivel avanzado. El estudio se realizó con 24 estudiantes no nativos matriculados en tres clases de ESL en la Universidad de California, Los Ángeles (UCLA), todos los cuales habían participado en actividades PLT. La metodología incluyó la administración de cuestionarios a los estudiantes y entrevistas abiertas con sus instructores para recoger perspectivas docentes. Los hallazgos indicaron que el enfoque PLT generó impactos positivos en aspectos psicológicos clave, incluyendo un aumento en la motivación, mejora de la autoestima y mayor capacidad de respuesta espontánea entre los participantes.

Kao (1994) investigó el impacto del PLT en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Se realizó en la Universidad Nacional Cheng Kung en Taiwán con 33 estudiantes de primer año que habían estudiado inglés durante seis años en la secundaria. A lo largo del semestre, se aplicaron cuestionarios, pruebas de aptitud oral y grabaciones de audio y video para evaluar el progreso. Los resultados demostraron que PLT fomentó un entorno interactivo donde los estudiantes dejaron de ser receptores pasivos, iniciaron conversaciones y colaboraron en clase. Además, esta metodología les permitió ensayar situaciones de la vida real, reducir el estrés y mejorar sus habilidades orales de manera más efectiva que los métodos tradicionales. En el contexto asiático, donde las oportunidades de práctica oral son limitadas, la pedagogía teatral PLT se presentó como una alternativa eficaz para el desarrollo de la competencia comunicativa en inglés.

Catterall (2002) realizó una revisión sistemática (metaanálisis) de estudios previos sobre el uso de PLT en el aula cuyos resultados resumen múltiples investigaciones previas. Sus hallazgos trascienden el ámbito lingüístico e indican que la implementación del teatro en el aula no solo potencia el rendimiento académico en diversas disciplinas, sino que también favorece el desarrollo de competencias psicosociales. Mediante el análisis de estudios centrados en la comprensión lectora infantil a través de textos dramáticos, se observó que los participantes demostraron capacidad para identificar elementos narrativos complejos (personajes, motivaciones y conflictos), evidenciando una adquisición profunda de los contenidos.

Catterall (2002) postula que las artes escénicas —y en particular PLT— constituyen un eje transversal para optimizar resultados académicos, mediante la mejora de la motivación y el compromiso educativo. Por otra parte, también para fortalecer habilidades socioemocionales, como la empatía, tolerancia y autorregulación, derivadas de la experimentación de roles múltiples. El autor enfatiza la superioridad pedagógica de PLT frente a métodos tradicionales, destacando que ofrece un contexto más realista al alumnado lo que facilita la transferencia de conceptos abstractos a situaciones cotidianas, además señala el enriquecimiento léxico gracias al uso del teatro y los beneficios psicológicos, incluyendo

reforzamiento de la autoestima, autocontrol, empatía y tolerancia a través de la interpretación de roles. y perspectiva social. Con base en esta evidencia, Catterall (2002) aboga por la institucionalización curricular de programas PLT, argumentando su capacidad para integrar dimensiones cognitivas, afectivas y sociales en el proceso educativo.

El estudio de Stinson y Freebody (2006) investigó el impacto del teatro aplicado al aula de idiomas en el desarrollo de habilidades orales en estudiantes de secundaria en Singapur. Participaron 140 alumnos, divididos en grupos de intervención y comparación. A través de diez sesiones de una hora, los facilitadores pedagogos expertos en teatro implementaron cuatro historias en inglés, aunque los estudiantes tenían diversas lenguas maternas. Se evaluó su progreso con un examen oral similar al examen “N-level” del Ministerio de Educación de Singapur, en el que los estudiantes describían imágenes y respondían preguntas sobre experiencias y opiniones. Los resultados mostraron una mejora significativa en las habilidades orales de los alumnos que participaron en la intervención PLT, mientras que los del grupo de comparación, que recibieron clases de inglés tradicionales, no evidenciaron avances relevantes. El estudio resalta la eficacia de PLT para desarrollar habilidades comunicativas en contextos multilingües.

En 2010, la Unión Europea puso en marcha el proyecto internacional DICE, cuyo nombre completo es “Drama Improves Lisbon Key Competences” (DICE Consortium, 2010). Con una duración de dos años, su objetivo fue analizar la influencia de PLT en cinco de las ocho competencias clave establecidas en Lisboa: comunicación en lengua materna, comunicación en lenguas extranjeras, competencias sociales y cívicas, aprendizaje autónomo y conciencia y expresión cultural. Las otras tres competencias clave incluyen conocimientos matemáticos y científicos, competencia digital y capacidad de iniciativa y emprendimiento. La investigación partió de la premisa de que PLT podría mejorar de manera significativa las cinco primeras competencias mencionadas. El estudio DICE, realizado en doce países (Hungría, República Checa, Polonia, Suecia, Países Bajos, Serbia, Portugal, Palestina, Noruega, Eslovenia, Reino Unido y Rumania), adoptó un enfoque multidisciplinar que involucró a 4,475 participantes (estudiantes de 13-16 años). El diseño

experimental comparó grupos control (sin intervención PLT, es decir, con un enfoque educativo más tradicional) con grupos experimentales (exposición a >100 actividades PLT). Los análisis cualitativos confirmaron la eficacia de PLT para el desarrollo competencial. Se expondrán con más detalle los beneficios que se obtuvieron en este estudio más adelante.

Galante y Thomson (2017) realizaron una investigación en Brasil con 24 estudiantes cuya lengua materna era el portugués y que aprendían inglés como lengua extranjera. Este estudio, pionero en el campo, empleó un enfoque cuantitativo y evaluadores nativos para analizar el impacto de PLT en las habilidades orales de los participantes. Se dividió a los estudiantes en dos grupos: uno recibió enseñanza basada en PLT, mientras que el otro siguió un curso tradicional de inglés. La intervención se extendió por cuatro meses y se evaluó la fluidez, comprensión y acento mediante cinco actividades: narración de imágenes (en primera y tercera persona), narración en video, juego de rol y monólogo. Se grabaron muestras de voz y se presentaron a 30 evaluadores nativos de inglés de Canadá, quienes asignaron puntuaciones. Los resultados indicaron que PLT favoreció mejoras sustanciales en la fluidez oral en comparación con la enseñanza tradicional.

El estudio de Nuñez Acuña (2021) en Argentina exploró el impacto de la dramatización en la enseñanza del inglés como lengua extranjera en estudiantes de primer año de secundaria (12-13 años). La investigación fue llevada a cabo en una escuela pública de Formosa con 30 participantes y tuvo como objetivo mejorar la expresión oral en inglés y fomentar el aprendizaje cooperativo mediante literatura infantil. La metodología consistió en la implementación de un taller de dramatización durante un semestre, empleando técnicas como role-playing, dramatización de cuentos infantiles y grabaciones en video. Para evaluar el impacto de la intervención, se utilizaron cuestionarios iniciales y finales, entrevistas y análisis cualitativo y cuantitativo. Los resultados indicaron una mejora del 40% en la fluidez oral de los estudiantes, así como una reducción significativa en la ansiedad lingüística, evidenciando la efectividad de la dramatización como estrategia pedagógica para el aprendizaje del inglés en contextos escolares. Además, otros beneficios incluyeron el desarrollo de habilidades sociales (cooperación, empatía)

y la validación del aprendizaje cooperativo a través del teatro como enfoque eficaz en el aula de idiomas.

3.2. REVISIÓN DE LITERATURA DEL USO DEL TEATRO EN EL AULA DE ELE

A continuación, se va a revisar la literatura de estudios sobre el uso del teatro en el contexto de ELE.

En su investigación de 2011, Boquete Martín implementó técnicas de juego dramático para desarrollar las habilidades orales, con especial énfasis en los elementos suprasegmentales del lenguaje. La muestra del estudio incluyó 213 estudiantes internacionales de ELE (edad promedio: 23 años) procedentes de diversas regiones como China, Estados Unidos y Europa, junto con 40 docentes participantes. La metodología empleó un diseño de investigación-acción en el aula, utilizando instrumentos cualitativos como entrevistas, cuestionarios, diarios de campo y encuestas dirigidas tanto a estudiantes como a profesores. Los resultados evidenciaron múltiples beneficios de las técnicas dramáticas, destacando no solo mejoras significativas en la competencia comunicativa y expresión oral, sino también impactos positivos en aspectos afectivos como el desarrollo de la empatía y la creatividad en los aprendientes.

El trabajo de Hidalgo Martín (2011) documentó la implementación de tres talleres teatrales desarrollados en Hungría durante el período 2008-2011. La investigación involucró a participantes adolescentes y jóvenes adultos (16-22 años) de niveles educativos secundario y universitario. El diseño pedagógico comprendió dos modalidades de taller: 1) creación colectiva de obras originales por parte de los estudiantes, y 2) adaptación y trabajo sobre textos literarios preexistentes. Los resultados mostraron avances significativos tanto en el desarrollo de la competencia lingüística en español como en el fomento de la creatividad e imaginación. La metodología de aprendizaje cooperativo empleada demostró especial efectividad, culminando en la producción colaborativa de una obra teatral que reforzó el carácter significativo y contextualizado del proceso de aprendizaje.

Ágreda (2015) llevó a cabo un estudio con 107 estudiantes universitarios sinohablantes de entre 18 y 22 años para analizar los efectos de la

intervención dramática en el aprendizaje gramatical en textos dialógicos. En primer lugar, se realizó un diagnóstico para identificar los principales problemas gramaticales de los participantes. Luego, se implementó la intervención didáctica en un grupo experimental y se comparó con un grupo de control. Se centró el análisis en cinco categorías con mayor número de errores: usos del Presente de Indicativo, formas reflexivas y pronominales, selección léxica, Pretérito Perfecto Compuesto y Pretérito Imperfecto. Los resultados revelaron que los estudiantes del grupo experimental cometieron significativamente menos errores que los del grupo de control. Este estudio confirmó que la dramatización es una estrategia eficaz para mejorar la enseñanza y aprendizaje de aspectos gramaticales en ELE.

En su investigación "Hacer teatro: beneficios para el desarrollo positivo en adolescentes", publicada en la Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, Tomás Motos-Teruel recopiló las percepciones de 53 jóvenes (12-20 años) sobre su participación en actividades teatrales. Los hallazgos de Motos-Teruel (2017) destacaron impactos significativos, sobre todo que el teatro fomenta habilidades personales y actúa como un espacio seguro para la expresión emocional y la construcción de relaciones. Además, potencia las competencias comunicativas y sociales, utilizando herramientas transferibles a otros contextos vitales, permitiendo el desarrollo identitario y autoestima, especialmente la empatía y comprensión hacia los demás.

Álvarez Fernández (2017) diseñó una propuesta didáctica basada en la adaptación de *La Casa de Bernarda Alba* de Federico García Lorca para la enseñanza de ELE, dirigida a 24 estudiantes de entre 17 y 20 años de diferentes países como Francia e Italia. A través de talleres, los participantes fortalecieron diversas competencias lingüísticas, incluyendo la comunicativa, léxica, discursiva, sociolingüística y estratégica. Además, la dramatización contribuyó a aumentar la motivación del alumnado.

El estudio *The E Theater* de la Universidad Nacional de Colombia llevado a cabo por Gualdron & Castillo (2018), evaluó una metodología teatral holística para aprendizaje de inglés en educación superior. Su metodología consistió en un estudio cualitativo longitudinal (2008-2018) con encuestas, entrevistas y grupos focales. Algunos hallazgos

clave del uso del teatro en el aula fueron la reducción del "filtro afectivo" (ansiedad) en un 85% de participantes, la mejora significativa en producción oral, la mejora en la comprensión auditiva y competencia intercultural y del procesamiento cognitivo de la lengua meta mediante contextualización emocional y física.

Por otro lado, Alonso Gortázar (2020) presentó una propuesta didáctica enfocada en el uso de técnicas dramáticas para adolescentes sinohablantes de nivel B2. Su objetivo era mejorar la expresión oral, la competencia comunicativa y la confianza en sí mismos. Para ello, adaptó dos obras contemporáneas, *Tic Toc* y *Perfectos desconocidos*, cuyos contenidos y lenguaje eran adecuados para el nivel B2. La diversidad de personajes y situaciones permitió desarrollar competencias comunicativas y pragmáticas, favoreciendo el crecimiento lingüístico, social e intercultural de los estudiantes.

3.3. BENEFICIOS DEL USO DE TÉCNICAS PERFORMATIVAS EN EL AULA

Existen multitud de beneficios derivados del uso de pedagogía teatral en el aula de ELE. Uno muy directo es que el teatro fomenta el movimiento e interacción física en el aula. En la vida cotidiana, las personas se desplazan, cambian de ubicación e interactúan con el entorno, el espacio y, frecuentemente, con otras personas. No obstante, en los contextos tradicionales de enseñanza de idiomas, los estudiantes suelen permanecer sentados en un aula durante largos periodos de tiempo, limitándose a escuchar al docente sin posibilidad de moverse ni de interactuar activamente. Las metodologías tradicionales se centran en la adquisición de vocabulario y el aprendizaje de reglas gramaticales a través de técnicas de memorización y recitación. Según Beck (2009), históricamente, en la educación tradicional los estudiantes debían permanecer en silencio y escuchar a sus compañeros, quienes, de manera individual, recitaban la lección cuando eran llamados por el docente. Como resultado, la actividad principal del estudiante consistía en memorizar el contenido en casa. La evaluación en este tipo de enseñanza se realizaba mediante pruebas escritas o exámenes orales al final de cada unidad, repitiéndose este proceso con cada nuevo bloque de aprendizaje. Beck denominó este enfoque como "tarea-estudio-recitación-examen". En consecuencia, la

educación tradicional enfatiza la memorización mecánica, con escaso esfuerzo por comprender el significado y sin conexión con el contexto. Además, como señala Beck, este enfoque constituía un uso altamente ineficiente del tiempo tanto para estudiantes como para docentes.

El modelo tradicional impone a los estudiantes la permanencia prolongada en el aula, pese a que el ser humano posee una inclinación natural hacia el movimiento, un aspecto fundamental para la supervivencia y evolución de la especie. Por lo tanto, resulta esencial que los estudiantes se desplacen y utilicen su cuerpo mientras hablan, ya que el lenguaje en situaciones comunicativas cotidianas suele ir acompañado de gestos y acciones físicas (Maley & Duff, 1982). En este sentido, la conexión con PLT es directa. En numerosas actividades de PLT, los estudiantes deben utilizar su cuerpo para representar acciones, lo que implica una participación activa, interacción y movimiento del cuerpo para la creación de escenas. La representación de escenas constituye ejemplos del componente físico esencial en el aula de PLT.

Desde el punto de vista neurolingüístico, la neuroplasticidad —la capacidad del cerebro para transformarse sin importar la edad— constituye un pilar fundamental en este estudio y en la educación en general. Los educadores buscan precisamente que la enseñanza modifique el cerebro de los alumnos, permitiéndoles desarrollar competencias lingüísticas. Nuestro reto es identificar la combinación óptima de métodos en las clases de idiomas para maximizar los resultados. Según Limb y Braun (2008), técnicas como la improvisación (parte de las PTL) estimulan más áreas cerebrales que la memorización tradicional, destacando su potencial como recurso pedagógico eficaz.

Otro concepto clave en la educación son las emociones. Immordino-Yang (2016) postuló la relevancia fundamental de la dimensión emocional en el aprendizaje, fundamentando que este proceso es inherentemente dinámico, social y contextual debido a la naturaleza de las emociones, las cuales determinan críticamente los mecanismos, contenidos y condiciones del pensamiento, la memorización y la adquisición de conocimiento. En este marco, la vinculación de las emociones con PLT resulta esencial. Esta metodología facilita en los aprendices la identificación y autorregulación de sus estados afectivos. La práctica teatral

desarrolla la competencia empática —entendida como comprensión profunda del otro— y fomenta la cooperación mediante habilidades sociocognitivas. Por ello, la integración de lo emocional debe constituir un eje transversal en el diseño de actividades pedagógicas, particularmente en procesos performativos. Tal imperativo se justifica al evidenciarse que procesos cognitivos fundamentales (atención, memoria, motivación), así como dimensiones relacionales y creativas, están intrínsecamente moduladas por factores emocionales.

Dougill (1987) enfatiza además que la PLT simula autenticidad comunicativa, superando las limitaciones de los materiales didácticos convencionales al exponer a los aprendientes a interacciones impredecibles propias de contextos reales. Además, el uso de la pedagogía teatral en el aula promueve beneficios psicoafectivos, como el desarrollo de creatividad, la reducción del estrés mediante la expresión corporal y la gestión de grupos heterogéneos.

“Teatro de Aula” (Blanco Rubio, 2001) fue un proyecto sobre el uso del teatro en las aulas implementado durante 20 años en Bilbao, sobre todo para alumnos de primaria y secundaria, con una serie de beneficios derivados del uso del teatro. El enfoque educativo propuesto se fundamenta en estrategias que buscan fortalecer la autoestima y la autoconfianza de los estudiantes mediante el refuerzo positivo y el acompañamiento individualizado. Se prioriza la creación de un entorno de convivencia basado en el respeto mutuo entre alumnos y docentes, lo que facilita el desarrollo de hábitos de socialización como la cooperación, la tolerancia y el trabajo en equipo. Además, el modelo pedagógico enfatiza la disciplina consciente, destacando su papel esencial en la dinámica grupal, y fomenta la curiosidad intelectual para motivar el disfrute del estudio y la investigación. La participación de las familias se considera un elemento clave, promoviendo una alianza entre el hogar y la escuela para consolidar el aprendizaje. Desde una perspectiva metodológica, el enfoque procesual prioriza el desarrollo creativo sobre el resultado escénico. Asimismo, se adopta un modelo de participación total, asegurando la inclusión de todo el grupo-clase y evitando la selección exclusiva de estudiantes con “aptitudes dramáticas”. Finalmente, se plantea una vinculación curricular del teatro, utilizándolo como una

herramienta pedagógica para la enseñanza de idiomas, historia, literatura y valores, mediante la inmersión en personajes y contextos.

Un aspecto destacable, según Phillips (2003), es su capacidad para facilitar la participación de estudiantes introvertidos. Al adoptar roles ficticios, estos pueden trascender su identidad habitual, utilizando la dramatización como mecanismo para asimilar el lenguaje de manera significativa —contrastando con la repetición mecánica tradicional—. Esta metodología teatral, que integra elementos lúdicos de forma orgánica —similar al juego espontáneo infantil—, activa dimensiones cognitivas, corporales, emocionales y sociales, constituyéndose en un recurso pedagógico holístico.

Maley & Duff (2005) identificaron diversos aspectos fundamentales en la relación entre el PLT y la enseñanza de idiomas. Debido a que muchas de las actividades de PLT, en particular la improvisación, se basan en la expresión verbal espontánea, esta metodología permite integrar las competencias lingüísticas de manera más natural, evitando la mera memorización de listas de vocabulario contenidas en los libros de texto. Asimismo, el PLT incorpora la comunicación no verbal, un elemento crucial en la interacción cotidiana y con matices culturales específicos. Al involucrarse en estas prácticas, los estudiantes activan simultáneamente las dimensiones cognitiva y afectiva, lo que les permite interactuar dentro de un contexto significativo y con un enfoque orientado al sentido del lenguaje.

Los beneficios de la PLT se extienden también al ámbito sociocomunicativo, ya que el empleo de diversos registros y contextos lingüísticos facilita procesos de socialización (Aldavero, 2008). Asimismo, esta aproximación didáctica favorece la expresión de la identidad individual y proporciona un marco contextualizado que permite al alumnado internalizar el idioma desde una perspectiva vivencial. Esta conexión entre experiencia emocional y aprendizaje —respaldada por Ulas (2008)— explica la mayor retención de contenidos, dado el vínculo neurocognitivo entre memoria y afectividad.

Como señala La Pedagogía Teatral en Lenguas (PLT) contribuye significativamente a mejorar el clima del aula, generando un entorno motivador que favorece el compromiso estudiantil. Kalidas (2014), su

carácter lúdico y dinámico crea condiciones óptimas para el aprendizaje, potenciando tanto la autoconfianza como la disposición hacia el idioma. Además, a través de la simulación de roles en situaciones comunicativas, los estudiantes desarrollan la capacidad de expresar sus dimensiones afectivas y cognitivas (Fleming, 2016).

Estudios como el de la Universidad Europea (2023) reconocen al teatro se reconoce como una herramienta transversal y multidisciplinar que trasciende la mera representación escénica y destacan su papel para generar aprendizaje significativo al vincular contenidos curriculares con experiencias vivenciales. Su integración en aulas de español busca la integración del teatro en las aulas de español responde a una estrategia pedagógica que favorece tanto el desarrollo socioemocional como el fortalecimiento de competencias lingüísticas. En el ámbito socioemocional, el uso de la dramatización fomenta la empatía, la autoestima y la cooperación, contribuyendo a la socialización de los estudiantes y a la creación de un entorno de aprendizaje más inclusivo. Además, proporciona un espacio seguro para alumnos tímidos o con dificultades en la interacción social. Desde una perspectiva lingüística, esta metodología mejora la expresión oral, la vocalización, la lectura y la comprensión de textos literarios, facilitando una mayor apropiación del lenguaje. Asimismo, la representación de personajes permite a los alumnos ponerse en el lugar de otras personas, promoviendo la tolerancia y el desarrollo de habilidades interpersonales. Por último, el enfoque teatral impulsa la creatividad y el intercambio de ideas entre los estudiantes, estimulando su capacidad de interpretación y análisis, lo que enriquece el proceso educativo y fomenta el interés por el aprendizaje.

Por último, se analizan los beneficios del estudio realizado por la Unión Europea, DICE (2010), mencionado anteriormente fueron numerosos. Los hallazgos del estudio indicaron que los participantes involucrados en actividades educativas de PLT desarrollaron una mayor autoestima y demostraron un mayor compromiso con el aprendizaje del idioma. Asimismo, los participantes tenían una actitud más creativa, empática y tolerante, mostrando un respeto significativo hacia las minorías y estudiantes de otros países. Los investigadores también observaron que la participación en PLT tuvo un impacto positivo en diversas dimensiones

socioemocionales, favoreciendo un mayor sentido del humor y una mejor gestión del estrés. Además, los participantes se destacaron por su espíritu innovador y su disposición a emprender iniciativas propias.

Desde una perspectiva de desarrollo cultural y artístico, los estudiantes que participaron en clases de teatro en el estudio DICE (2010) demostraron un creciente interés por diversas manifestaciones creativas, tales como el teatro, la escritura, la danza, la música y el cine, además de una mayor implicación en eventos culturales. Asimismo, se observó una transformación en sus hábitos de ocio, caracterizada por una reducción del tiempo dedicado a la televisión y los videojuegos, en favor de una interacción más activa con su entorno. Este cambio se reflejó en una mayor participación en el ámbito escolar, un incremento en el tiempo compartido con sus familias en el hogar y una presencia más significativa en actividades sociales con amigos, que incluyeron tanto juegos como la colaboración en tareas domésticas.

4. DISCUSIÓN

PLT es una metodología holística que enriquece el aprendizaje de idiomas a nivel lingüístico, emocional y social. Estudios clave en la enseñanza de L2 demuestran los beneficios de la PLT. Stern (1980) con la mejora de la motivación y autoestima en estudiantes de ESL en California. Kao (1994) demostró el aumento de la confianza oral en estudiantes taiwaneses de EFL. Caterall (2002) estudió los beneficios académicos y psicosociales del teatro en educación. Stinson & Freebody (2006) evidenciaron una mejora en las habilidades orales en estudiantes de Singapur. El proyecto DICE de la Unión Europea (2010) mostró cómo el teatro en el aula potencia competencias clave (comunicación, empatía, creatividad) en más de 12 países. Además, Galante & Thomson (2017) investigó cómo estudiantes brasileños de EFL mejoraron fluidez oral con PLT frente a métodos tradicionales. Por último, Nuñez Acuña (2021) demostró una mejora del 40% en la fluidez oral de los estudiantes, así como una reducción significativa en la ansiedad, entre otros.

Por otra parte, los estudios sobre la aplicación de técnicas teatrales en la enseñanza de ELE han demostrado múltiples beneficios en el desarrollo lingüístico, social y emocional de los estudiantes. Boquete Martín (2011) mostró avances en la competencia comunicativa y en la creatividad de los aprendientes. Hidalgo Martín (2011) demostró mejoras en el aprendizaje del español y en la creatividad de los participantes, reforzando la contextualización del aprendizaje. Ágreda (2015) evidenció mejoras en la precisión lingüística gracias a PLT. Desde una perspectiva socioemocional, Motos-Teruel (2017) recopiló percepciones de jóvenes sobre el teatro, resaltando su papel en el fortalecimiento de habilidades personales, la expresión emocional y la interacción social. Otros estudios, como los de Álvarez Fernández (2017), Gualdrón & Castillo (2018) y Alonso Gortázar (2020), también evidenciaron el impacto positivo del teatro en la enseñanza de ELE, desde la motivación del alumnado hasta la reducción de ansiedad y el desarrollo de competencias interculturales. Sin olvidarnos de la importancia de fomentar la convivencia integrada con toda la comunidad educativa, vinculando el teatro con los planes de estudio y priorizando la creatividad sobre el resultado escénico (Blanco Rubio, 2001).

5. CONCLUSIONES

La revisión sistemática de los estudios analizados revela evidencia consistente sobre los múltiples beneficios de la PLT en contextos educativos multilingües. Los hallazgos demuestran que esta metodología resulta eficaz para el desarrollo lingüístico independientemente de la lengua materna (L1) o meta (L2) de los estudiantes, generando además impactos positivos en dimensiones psicosociales como el aumento de la motivación (Kalidas, 2014). y el fortalecimiento de la autoestima y reducción del estrés, además del desarrollo psicosocial con beneficios para la empatía, creatividad y trabajo en equipo (Catterall, 2002).

Un hallazgo transversal destacable es la capacidad de las actividades PLT para transformar el proceso de aprendizaje en una experiencia significativamente más dinámica, participativa y motivadora para los estudiantes. El uso del teatro en el aula permite una comunicación auténtica, ya que

simula contextos reales, integrando lenguaje verbal y no verbal (Maley & Duff, 2005). El teatro nos hace ser más inclusivos ayudando a los estudiantes tímidos a "ocultarse" detrás de personajes (Phillips, 2003).

El teatro no es un "extra" en la enseñanza de idiomas en general y de español en particular, sino una estrategia central para desarrollar competencias integrales. Evidencia recogida en más de dos décadas confirma que la pedagogía teatral transforma dinámicas de aula al promover participación activa y conecta el estudio del idioma con realidades sociales y emocionales de los estudiantes. Para maximizar su potencial, se recomienda formación docente en pedagogía teatral a todos los niveles y la incorporación de la pedagogía teatral al currículum oficial educativo.

6. REFERENCIAS

- Ágreda, E. (2015). La representación teatral como técnica didáctica para la enseñanza de la gramática en el texto dialógico en ELE. Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid.
- Ágreda, E. (2020). Técnicas teatrales en ELE. Madrid: Arco Libros.
- Aldavero, V. A. (2008). Drama in the development of oral spontaneous communication. *Encuentro*, 17, 40-43.
- Alonso Gortázar, I. (2020). El español como lengua extranjera a través del teatro: una propuesta didáctica para alumnos adolescentes sinohablantes de nivel B2. Tesis Fin de Máster. Universidad de la Rioja.
- Álvarez Fernández, M. (2017). Desarrollo de la competencia literaria en ELE: una propuesta didáctica teatral. Trabajo Fin de Máster. Universidad de Jaén.
- Beck, R. H. (2009). *The Three R's Plus: What Today's Schools Are Trying to Do and Why*. University of Minnesota Press.
- Bedore, B. (2003). *101 Improv Games for Children and Adults: Fun and Creativity with Improvisation and Acting*. Alameda, CA: Hunter House.
- Bentley, E. (1968). *What Is Theater? Incorporating the Dramatic Event, and Other Reviews, 1944-1967*. New York: Limelight Editions.
- Blanco Rubio, P. J. (2001). El teatro de Aula como Estrategia Pedagógica. Proyecto de Innovación e Investigación Pedagógica. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. <https://n9.cl/oh3uc3>
- Boquete Martín, G. (2011). El uso del juego dramático en la enseñanza de lenguas: las destrezas orales. Tesis Doctoral. Universidad de Alcalá.

- Catterall, J. S. (2002). Research on drama and theater in education. In R. Deasy (Ed.), *Critical Links: Learning in the Arts and Student Academic and Social Development* (pp. 58 – 64). Arts Education Partnership.
- DICE Consortium. (2010). The DICE has been cast. Research findings and recommendations on educational theater and drama. European Union. www.dramanetwork.eu
- Dougill, J. (1987). *Drama Activities for Language Learning*. London: Macmillan.
- Fleming, M. (2016). Exploring the concept of performative teaching and learning. In S. Even & M. Schewe (Eds.), *Performative Teaching, Learning, Research— Performatives Lehren, Lernen, Forschen* (pp. 189–205). Berlin: Schibri Verlag.
- Galante, A., & Thomson, R. I. (2017). The effectiveness of drama as an instructional approach for the development of second language oral fluency, comprehensibility, and accentedness. *TESOL QUARTERLY* Vol. 51, No. 1, 115-142. <https://doi.org/10.1002/tesq.290>
- Gualdron, E. & Castillo, E. (2018). Theater for Language Teaching and Learning: The E Theater, a Holistic Methodology - Teatro para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas: “The E Theater”, una metodología holística. *Profile: Issues in Teachers’ Professional Development*, 20(2), 211–227. <https://doi.org/10.15446/profile.v20n2.63969>
- Hidalgo Martín, V. (2011). *El teatro en la clase de E/LE: Dos propuestas de taller. Trabajo Fin de Máster*. Universidad Pablo de Olavide.
- Kalidas, Ch. S. (2014). Drama: A tool for learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences* 123: 444- 449. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.1443>
- Kao, S. (1994). *Classroom interaction in a drama-oriented English conversation class of first-year college students in Taiwan: A teacher-researcher study*. Tesis Doctoral. Ohio-State University, Columbus, OH, USA.
- Immordino-Yang, M. H. (2016). *Emotions, Learning, and the Brain: Exploring the Educational Implications of Affective Neuroscience*. New York: W. W. Norton.
- Limb, C. J., & Braun, A. R. (2008). Neural substrates of spontaneous musical performance: An fMRI study of jazz improvisation. *PLOS ONE* 3(2): e1679. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0001679>
- Maley, A., & Duff, A. (1982). *Drama Techniques in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Maley, A., & Duff, A. (2005). *Drama Techniques. A Resource Book of Communication Activities for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Motos-Teruel, T., (2017). Hacer Teatro: beneficios para el desarrollo positivo en adolescentes. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), XLVII (3-4), 219-248. <https://doi.org/10.48102/rlee.2017.47.3-4.143>
- Núñez Acuña, N. D. (2022). El uso de la dramatización como estrategia comunicativa en las clases de inglés como lengua extranjera. (2021). *EDUCA. Revista Internacional Para La Calidad Educativa*, 1(1), 18-37. <https://revistaeduca.org/educa/article/view/7>
- Phillips, S. (2003). *Drama with Children*. Oxford: Oxford University Press.
- Piazzoli, E. (2018). *Embodying Language in Action: The Artistry of Process Drama in Second Language Education*. Palgrave Macmillan. Dublin: Ireland.
- Schewe, M. (2013). Taking stock and looking ahead: Drama pedagogy as a gateway to a performative teaching and learning culture. *Scenario: Journal for Performative Teaching, Learning and Research*, 8 (1), 5–23.
- Spolin, V. (1986). *Theater Games for the Classroom: a Teacher's Handbook*. Evanston, Illinois: Northwestern University Press.
- Spolin, V., & Sills, P. (1999). *Improvisation for the Theater: A Handbook of Teaching and Directing Techniques*. Northwestern University Press.
- Stern, S. (1980). Drama in second language learning from a psycholinguistic perspective. *Language Learning*, 30, 77–100. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1980.tb00152.x>
- Stinson, M., & Freebody, K. (2006). The DOL project: The contributions of process drama to improved results in English oral communication. *Youth Theater Journal*, 20, 27–41. <https://doi.org/10.1080/08929092.2006.10012585>
- Ulas, A. H. (2008). Effects of creative, educational drama activities on developing oral skills in primary school children. *American Journal of Applied Sciences*, 5 (7), 876-880.
- Universidad Europea (2023). El uso del teatro como herramienta educativa. <https://universidadeuropea.com/blog/teatro-escolar/>

LANGUAGE TEACHER'S PERSPECTIVES ON A PERFORMATIVE LANGUAGE TEACHING (PLT) TEACHER TRAINING COURSE IN GALICIA, SPAIN

MODESTO CORDERI NOVOA

Escola Oficial de Idiomas (EOI) da Coruña

1. INTRODUCTION

Famous Spanish painter Pablo Picasso once said: 'It took me four years to paint like Raphael, but it took me a lifetime to learn to draw like a child.' Teachers are also like artists and must continually learn new skills to become better educators. One key aspect for language teachers is learning innovative pedagogies.

Schewe (2013) coined the term "Performative Language Teaching" (PLT) as a new pedagogical approach that enables teachers and students to learn a language by incorporating drama techniques into their classroom.

1.1. THEORETICAL BACKGROUND

The theoretical foundation of Process-Language Teaching (PLT) is rooted in two prominent perspectives on Second Language Acquisition (SLA): the interactionist-cognitive approach (Long, 1996) and the sociocultural approach (Vygotsky, 1930/1978). The Interaction Hypothesis (Long, 1996) posits that communicative interaction among learners significantly enhances second language (L2) acquisition. Long's (1985a, 1985b) analysis of discourse between L2 learners and native speakers, as well as between non-native interlocutors. This field was a relatively underexplored area at the time. Long's research revealed that conversational modifications and repetitions occurred more frequently when a non-native speaker participated. These findings led to the formulation of the Interaction Hypothesis, which asserts that negotiated

interaction, whether among learners or between learners and native speakers, facilitates language development.

Similarly, PLT emphasizes interaction as a key component of language learning. Within this framework, learners engage in meaning negotiation and collaborative discourse. PLT offers a distinctive environment where learners co-construct meaning through dynamic exchanges. For instance, improvisational activities can generate extensive linguistic output from minimal input. Simple prompts from peers—such as scene settings or character relationships—can elicit spontaneous, elaborate dialogues, demonstrating the rich, collaborative output that emerges from group interaction.

Complementing this perspective, Sociocultural Theory (SCT) (Vygotsky, 1930/1978) underscores the social mediation of cognitive and linguistic development. According to Vygotsky, learning occurs through expert-novice interactions, where more knowledgeable individuals (e.g., teachers, advanced peers) scaffold the learner's progress. Language, as a means of communication, is acquired through socially embedded practice. In PLT, learners employ the target language collaboratively when devising and discussing scenes. The performative aspect of PLT allows students to experience and interpret emotions collectively, fostering empathy and social awareness. By establishing a low-anxiety environment (Piazolli, 2011), PLT encourages risk-taking and reduces the affective filter, positioning errors as opportunities for peer and instructor feedback. This collaborative approach ensures active participation, as learners work toward shared objectives within a supportive group dynamic.

Thus, PLT aligns with Vygotsky's SCT, promoting not only linguistic proficiency but also self-confidence, emotional regulation, and interpersonal understanding. Since PLT is inherently collaborative, participants must engage in joint decision-making, using the target language communicatively to advance the narrative. During scene rehearsals, learners benefit from exposure to peers with higher language proficiency, which enables them to progress in the zone of proximal development (ZPD). Peer interaction provides additional learning opportunities beyond teacher guidance, allowing students to

practice the target language in meaningful contexts and refine their communicative competence.

1.2. LITERATURE REVIEW

PLT, as a holistic pedagogical approach, enhances language acquisition by integrating linguistic, emotional, and social dimensions. Several key studies in second language (L2) education highlight its benefits. Stern (1980) demonstrated improvements in motivation and self-esteem among English as a Second Language (ESL) students in California. Kao (1994) found that Taiwanese EFL learners experienced increased oral confidence through drama-based activities. Catterall (2002) examined both academic and psychosocial advantages of theatrical methods in education. Stinson & Freebody (2006) provided evidence of enhanced oral proficiency in Singaporean students following drama-based interventions. Furthermore, the European Union's DICE Project (2010) revealed that in-class drama significantly fosters essential competencies such as communication, empathy, and creativity in learners across twelve countries. Similarly, Galante & Thomson (2017) investigated how Brazilian English as a Foreign Language (EFL) students achieved greater fluency through PLT compared to traditional methods, reinforcing its effectiveness in language learning.

Despite the extensive evidence from over three decades of empirical research, many language teachers remain unfamiliar with PLT pedagogy or are reluctant to incorporate it into their classrooms. Therefore, teacher training in PLT is of paramount importance, as it provides language teachers with the opportunity to acquire PLT skills and decide whether to incorporate them into their classroom practice. Listening to teachers' voices, perspectives, and opinions is a key factor in improving the design of PLT workshops tailored to teachers' needs.

Hogan (2023) examined engagement and the concept of group flow within drama-based pedagogical approaches utilized by educators in community language instruction in Sydney, Australia. Teaching artists employing drama-integrated methods must navigate the interplay between personal creative expression, group cohesion, and the demands of dramatic narratives to foster engagement and facilitate the conditions

necessary for group flow. Findings from this research indicate that engagement, particularly within professional development for educators, extends beyond traditional notions to encompass autotelic engagement—a form of intrinsically motivated participation. Moreover, the study reveals that a deepened experience of autotelic engagement significantly enhances and reinforces teachers’ professional learning objectives, suggesting that drama-rich pedagogies contribute to broader educational growth and reflective practice.

Ding (2023) studied the relationship between emotional experiences and identity transformation among five educators engaged in drama-based English Language Teaching (ELT). Conducted as part of a research project led by the author in their capacity as both drama expert and investigator, the analysis highlights how participants’ attribution patterns—shaped by their preexisting pedagogical beliefs—influence their emotional reactions to instructional scenarios. These emotional responses, in turn, inform specific teaching behaviors. Through a narrative case study approach, the research explores how teachers’ attribution patterns—shaped by their initial beliefs about teaching—generate specific emotional responses to classroom experiences. Those who view teaching as an artistic or professional endeavor tend to experience positive emotions when their agency is recognized and leads to student success. In contrast, those who perceive teaching as a craft or labor often attribute adverse outcomes to external factors. Emotional responses also fluctuate in situations of unexpected success or deeply impactful interactions.

However, according to Ding (2023), positive emotions alone do not necessarily lead to autonomous engagement with drama-based teaching. The study concludes that identity change can only occur when teachers experience deep emotional immersion in drama pedagogy, allowing for emotional reappraisal and a shift in attribution. To foster this transformation, teacher development programs must promote reflective practices, emotional expression, and supportive learning communities. Long-term institutional backing is necessary to sustain interest and expertise in drama-integrated English Language Teaching (ELT). The findings suggest that meaningful identity shifts can only occur if the established emotion-attribution-action cycle is disrupted. However, such disruption is unlikely unless educators actively express their

emotions and critically reassess them. Furthermore, the process of transformation requires that teachers undergo emotional impact at a deeper, internal level during both the learning and implementation phases, emphasizing the crucial role of emotional engagement in professional development and pedagogical evolution.

Eklund (2024) investigated the experiences and competencies of educators in incorporating drama as a pedagogical strategy in Finland. The research sample comprises 36 teachers who have incorporated dramatic techniques into their instructional approaches. Grounded in Gardner's theory of multiple intelligences, the theoretical framework supports an exploration of how drama contributes to professional growth. The findings suggest that the use of drama enhanced educators' perseverance, ethical sensitivity, self-reflective capacity, and communicative confidence. Additionally, the participants reported notable development in creative expression, teaching satisfaction, classroom management, inclusivity, and an openness to ambiguity.

According to Eklund (2024), through engagement with diverse drama-based activities, educators developed a broad spectrum of pedagogical competencies, thereby enriching their instructional repertoire and enhancing overall teaching efficacy. Participants predominantly characterized their experiences of employing drama in educational contexts as positive. Nonetheless, they reported that such practices necessitated a significantly greater investment in planning time compared to conventional lessons, occasionally resulting in elevated stress levels. Consequently, teachers incorporating drama into their pedagogical frameworks should be allocated additional preparation time. This recommendation stems from the recognition that drama instruction constitutes a distinct pedagogical undertaking, differing substantially from traditional academic disciplines. The intrinsic nature of arts education requires a calm, reflective approach to planning and delivery.

2. OBJETIVES

The primary objective of this study is to explore the perspectives of language teachers on a PLT workshop they completed, which was taught by the author of this paper. The PLT workshops were designed

for language teachers with no previous experience in using drama as a pedagogical tool in their language classroom.

Another key goal was to analyze the replies and comments to the questionnaires administered after each session, as well as the informal interviews with participants, with the hope that this would help teacher trainers and language teachers in the future and also for the author of this study to reflect on the strengths and weaknesses of the PLT workshop to keep improving.

The specific objectives of the PLT workshops were:

- To develop the communicative competence of language teachers and their research autonomy.
- To enrich good educational practices with different analogical and digital resources.
- To update the methodological training of teachers through their classroom language instruction in Spanish, French, English, Italian, German, Portuguese, and Galician.
- To promote active language learning with a focus on oral communication.
- To foster creativity and collaborative learning using oral production.
- To learn a series of drama techniques that facilitate interaction and communication in the classroom.
- To integrate communicative tools and methodologies to develop in varied cultural spaces.
- To train foreign language teachers to develop and apply drama and communicative activities to make their language classes more effective and motivating.

3. METHODOLOGY

Qualitative research methodology was employed in this study. The author of this study has been a PLT drama language teacher trainer since 2017 and has conducted numerous workshops for language teachers in

Spain, China, Europe, and many other countries worldwide. For the study, several groups of language teachers who attended his PLT teacher training workshops were selected. After each workshop session, questionnaires and informal interviews were given to the teachers. Central questions are: Did you like this workshop? What was your favorite activity? What activity did you like the least? What emotions have you experienced in this workshop? After completing this workshop, would you consider incorporating drama into your classroom? What do you think are the benefits of drama in the language classroom? How about the disadvantages of drama? Would you like to share any other comments about this PLT course?.

3.1. LOCATION OF THE STUDY

The study took place in the Northwest Autonomous Region of Galicia, Spain. The study was done in the cities of A Coruña, Santiago de Compostela, Ourense, and Pontevedra. For this research, we selected the PLT teacher training workshops taught by the author over the past two years, in 2024 and 2025, in the cities mentioned before.

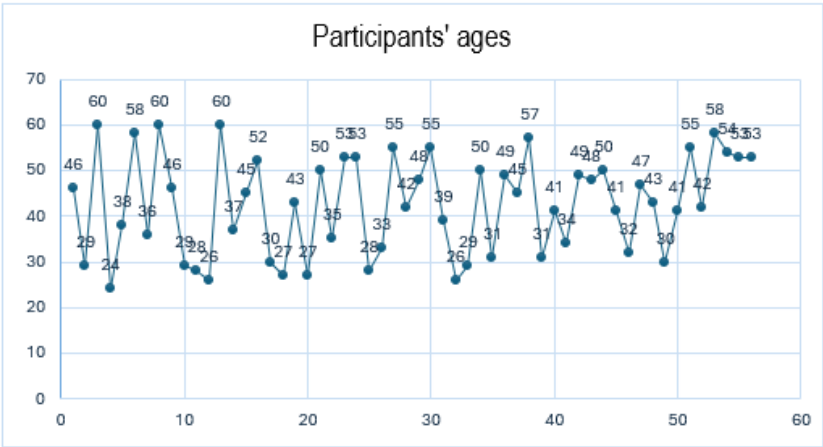
The Autonomous Education Department of Xunta de Galicia has an extensive network of Teaching Training Centers in several cities, called CFR or CAFI. CFR means “*Centro de Formación y Recursos*” (Center for Training and Resources), and CAFI means “*Centro Autonómico de Formación e Innovación*” (Regional Center for Training and Innovation). These facilities regularly organize courses for teachers in several subjects. These courses are typically offered free of charge to teachers in public schools. Upon completion of the course, an official diploma will be issued and added to the teacher's online portfolio. That means these official courses will also count as extra points for future career development.

3.2. PARTICIPANTS

A total of 56 language teachers, comprising 51 females and five males, aged 24–60, with a mean age of 42.32 and a standard deviation of 12.34, participated in the study. See Graph 1 below. They had from 1 to 30 years of teaching experience, with a mean of 12.95 years. See Graph 2 below. They taught across several public schools in Galicia, Spain

various languages, such as English, French, Spanish, Galician, Portuguese, Italian and German, at all levels of education, from kindergarten (students of 3-5 years old) and primary school (students 6-12 years old) to secondary school (students of 13-18 years old), at FP (Vocational Training, students from 15 years old) and adult language teaching at EOI (*Escuelas Oficiales de Idiomas* – Public Languages Schools, students from 15 years old). See Graphs 2, 3, and 4 below.

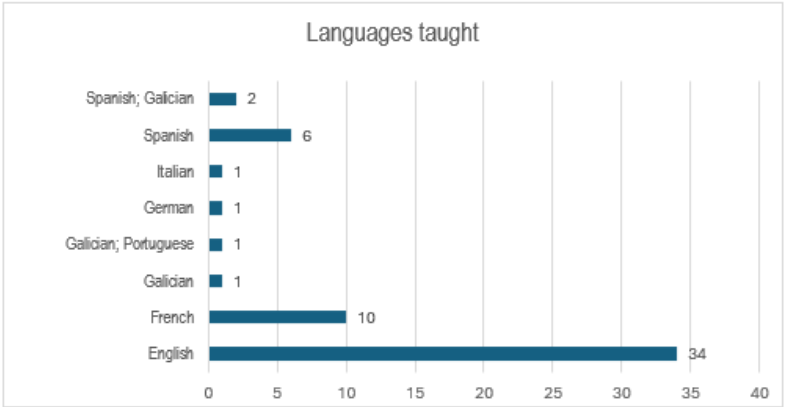
GRAPH 1. *Participants' ages*



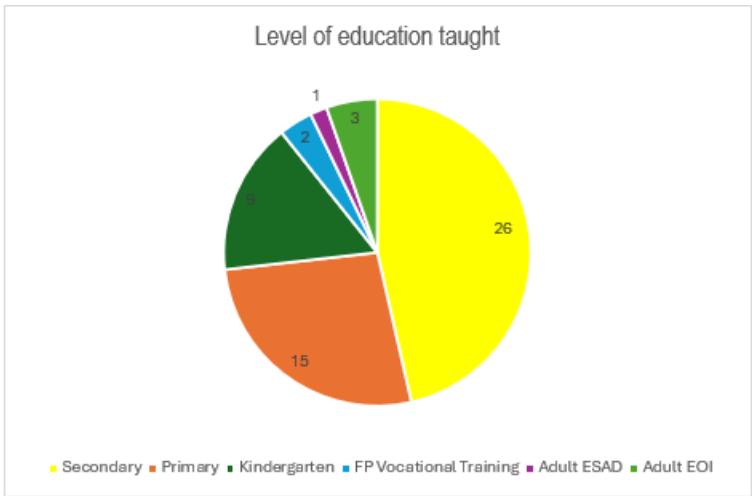
GRAPH 2. *Years of teaching experience*



GRAPH 3. *Languages taught*



GRAPH 4. *Level of education taught*



Graphs 3 and 4 show that most participants were English teachers who taught at the Secondary level, with several exceptions. When participants were asked on the first day of the PLT workshop about which language teaching pedagogies they use in their classes with their students, most of them said they wanted to use the communicative approach, or task-based approach, but, because of the high number of students in some classrooms and the pressure to prepare students for a final

written exam, they usually focused on teaching vocabulary and grammar, reading and writing. They said that they ask students to memorize lists of words and structures, then have them complete written exercises, such as filling in the gaps and translations.

Most of the teachers surveyed reported that they either did not have time or were unsure of how to implement interactive activities in the language classroom. They blame the education system since the exams focus on reading and writing, giving less importance to speaking and listening. Some of them had heard about drama pedagogy and PLT, but were unsure how to apply them to their language classes. All the teachers reported that their primary goal in attending this PLT workshop was to learn how to design and implement drama activities in their classrooms.

3.3. THE PLT WORKSHKOPS

There were three types of PLT workshops, categorized by their duration: Type I was a single 3-hour session, Type II consisted of three sessions totaling 10 hours or 12 hours, and Type III consisted of four sessions totaling 12 hours. See Table 1 below:

TABLE 1. *Information about the PLT workshops*

Workshop code	Location	Date (s)	Total hours	Number of participants
CFR_C_2024	CFR A Coruña	28 Feb 2024	3 hours	9 (8 F, 1 M)
CFR_O_2024	CFR Ourense	6, 8 & 20 March 2024	12 hours	9 (8 F, 1 M)
CFR_P_2024	CFR Pontevedra	3 April 2024	3 hours	8 (7F, 1 M)
CAFI_2024	CAFI Santiago de Compostela	17 April 2024	3 hours	9 (8 F, 1 M)
CFR_C_2025	CFR A Coruña	22 Jan, 5 & 12 Feb 2025	10 hours	14 (13 F, 1 M)
CFR_O_2025	CFR Ourense	12, 19, 26 March & 2 April 2025	12 hours	7 F

All the workshops share a similar structure, featuring several types of drama activities that include warm-ups, concentration exercises, symbolic play, embodiment, mime, vocabulary acquisition, vocabulary

review, character creation, location development, and story creation. They were designed for teachers to experience drama activities and learn new techniques to use in their classrooms. These are some of the activities from the workshops:

- Warm-up, icebreakers, and concentration games.
- Collaborative physical games, mime, group consciousness, concentration, and meditation.
- Dynamics for interaction in space (situation of objects in the classroom, prepositions, etc.)
- The airport game.
- Active learning in the role of a detective /police officer.
- Collaborative role-playing games to encourage orality and to practice mediation, active listening.
- Create a Netflix series based on the *Camino de Santiago de Compostela*.
- Beyond role-playing games: improv and simulation games.
- Introduction to improvised theater and applications in the classroom: the LOOP of daily activities.
- Telling stories collaboratively and telling journeys.
- Non-verbal communication and mediation games: the experts.
- Untranslatable words as dramatic motivation.
- Creating a Netflix series about the Chinese word “*Yuanfen*”.
- Multimedia elements: music and videos.
- Creating scenes and stories: characters, relationships, objective, and “where” (location).
- Improvised theater games: beginner level.
- Mediation through audiovisual media: portraits.

- Mediation through bodily expression and justification of actions.
- Collaborative role-playing games to practice oral expression with skill and adaptive capacity.
- Techniques for oral review and practice: the remote control.
- Description of clothes, colors, and people in a performative way.
- Dubbing techniques in the classroom: promotion of orality and mediation.
- Audiovisual scenes (cinema, series, etc.) as a driving force for oral action.
- Improvised theater games: intermediate level.
- Mediation of poems through tableaux.
- Active learning, memory, and emotion.
- Working with emotions through drama.
- Improvised theater games: intermediate – advanced level
- Scientific studies on the benefits of theater in the classroom.
- Review of what was learned in the course.
- Teacher and group feedback.
- “And the Oscar goes to...” closing activity.

Most of the drama activities used in the PLT workshops were adapted from Corderi Novoa (2019), Corderi Novoa (2023), Corderi Novoa & Jia (2024), and Piazzoli, Corderi Novoa, & Hogan (2024).

After each workshop session, teachers were required to complete a survey. All the data and comments from the surveys were analyzed and reviewed. Informal interviews were also conducted during the workshops, during which teachers were asked to comment on the activities they had just experienced and the pedagogical implications.

4. RESULTS AND DISCUSSION

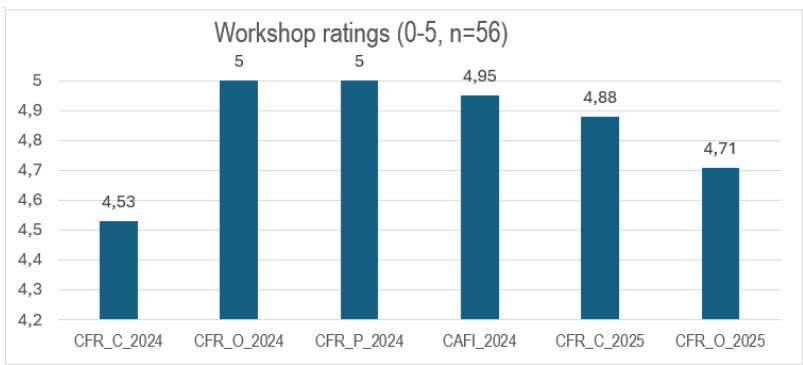
Before each workshop, I ask participants to “take off their teachers' glasses” and experiment with the workshop PLT activities as if they were students, without judgment, just playing and interacting. Then, once the activity is completed, I ask them to “put on their teachers' glasses again” and analyze and share with their peers how they felt during the activity, as well as how to find connections with their target language curriculum, vocabulary, grammar, and language skills.

The questions selected from the survey are analyzed and commented on below, from both the perspective of a language teacher and that of someone who has just experienced a drama workshop.

4.1 SURVEY QUESTION 01: RATE THIS WORKSHOP (0-5)

After each workshop session, participants were asked to complete a survey to provide an overall rating score for the PLT session, ranging from 0 (the lowest score) to 5 (the highest score)—the results are presented in Graph 5 below.

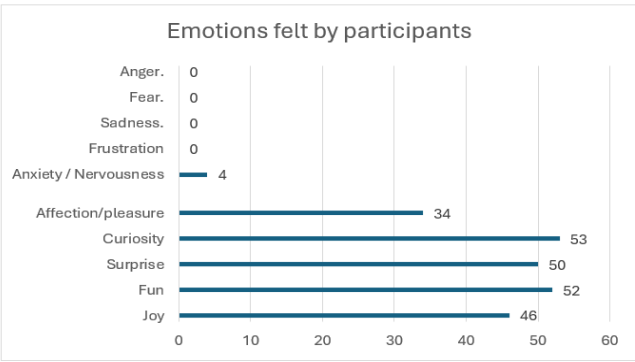
GRAPH 5: *Workshop ratings*



The participants gave the PLT workshop an overwhelmingly positive rating, with two groups scoring a full 5 out of 5. The other groups also had high scores, with a Mean of 4.845 and a Standard Deviation of 0.189, which shows ratings were consistently high.

4.2. SURVEY QUESTION 02: WHAT EMOTIONS DID THIS WORKSHOP MAKE YOU FEEL? (MULTIPLE CHOICE)

GRAPH 6: *Emotions felt by participants*

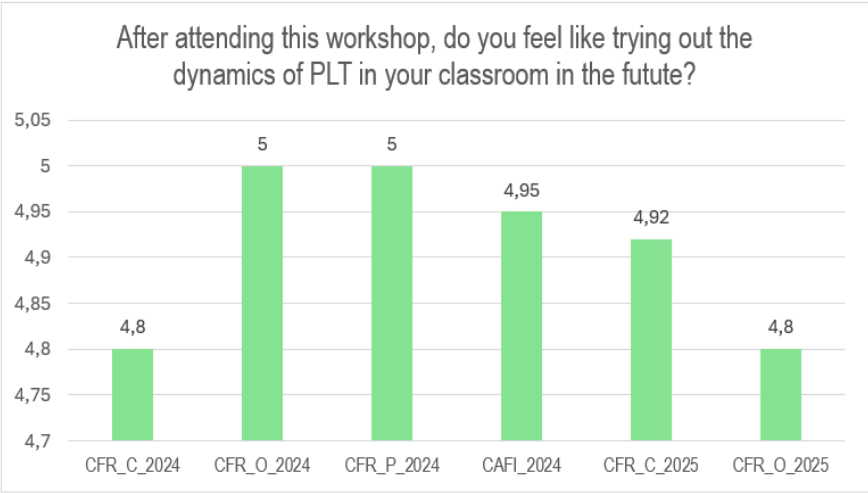


Most participants experience emotions of curiosity, fun, surprise, and joy. Only four teachers reported anxiety/nervousness at the beginning of the session since it was their first time participating in a PLT workshop. These emotions dissipated during the session. The teachers felt liberated when they participated in the drama activities, which included embodiment exercises, mime, music, character creation, story development, and verbal expression games, as well as interaction with other teachers. They also laughed a lot during activities such as the interpreter game and the hand expert, among others.

4.3. SURVEY QUESTION 3: AFTER ATTENDING THIS WORKSHOP, DO YOU FEEL LIKE TRYING OUT THE DYNAMICS OF PLT IN YOUR CLASSROOM? (RATE FROM 0 TO 5)

The survey question score had a mean of 4.91 out of 5, indicating that the majority of participants are inclined to try the activities learned in the workshop in their future language classroom. Results are shown in Graph 7 below.

GRAPH 7:*Trying out the dynamics of PLT in your classroom.*



4.4 SURVEY QUESTION 04: WHAT DO YOU THINK ARE THE BENEFITS OF DRAMA IN THE LANGUAGE CLASSROOM?

The integration of drama into language teaching has been recognized as a highly effective pedagogical tool, as reported by educators who participated in PLT workshops. According to the participants, drama-based activities make a significant contribution to the development of oral expression and comprehension, enabling students to engage in meaningful communication while refining their linguistic skills. Furthermore, the multiple approaches used in the workshops facilitate mediation practice, allowing learners to navigate complex interactions and convey messages effectively. Additionally, teachers believe that the drama techniques learned enhance vocabulary acquisition by immersing students in dynamic and context-rich environments. Beyond linguistic benefits, the participants report that drama fosters motivation, confidence, and self-esteem, providing students with opportunities for self-expression and engagement. Additionally, most language teachers believe that the interactive nature of drama makes classes more engaging and enjoyable, leading to increased participation and retention. Moreover, participants report that PLT games stimulate creativity by

encouraging students to explore different perspectives and narratives, while simultaneously promoting empathy and tolerance as learners embody diverse roles and experiences. Lastly, drama aids in developing adaptability, equipping students with the ability to respond flexibly to various communicative situations. These findings highlight the multifaceted advantages of drama in language education, underscoring its potential to enrich both cognitive and affective dimensions of learning.

4.5. SURVEY QUESTION 05: HOW ABOUT THE DISADVANTAGES OF DRAMA?

“It might be difficult in large classrooms with lots of students.” (T01 – teacher code & T32). This is a prevalent issue that concerns novice teachers who wish to incorporate drama into their language classroom. However, in the workshop, we learn strategies to split into small groups and practice techniques for several drama games that the whole class can participate in, regardless of the number of students.

“It seems difficult for low-level students or very young learners” (T12). Even for absolute beginners, there are many drama activities to help them acquire vocabulary and practice simple grammar structures. Mime, non-verbal communication, embodiment, and simple drama activities with a reduced verbal language output can be used for beginners. Additionally, even kindergarten students can understand and participate in drama activities if they are well-designed and engaging. Children are natural actors; when they play, they can pretend to be someone else (role-playing) and use objects symbolically.

“Shyness of students and embarrassment of teenagers.” (T05). Experienced drama teachers know that these “labels” we sometimes give our students are not accurate. In traditional pedagogy, students have no chance to participate, and we assume “they are shy”; nevertheless, these “shy students”, when given the chance, usually outperform other classmates, and they have many hidden talents, such as dancing, singing, acting, etc.

“The classroom with all the tables and chairs is not easy to adapt to some drama games. There is not enough space.” (T17 & T55). “I am worried that we make too much noise, and we bother the classrooms next to us” (T51). Depending on the classroom, some games are easier

to adapt to than others. Some games do not require changes to the classroom; they only need two chairs and a blackboard. Some other drama games are more challenging to implement in specific classrooms. However, more than 70% of the games taught in the workshop could be implemented in 90% of the classrooms.

“Being inexperienced at the beginning, I am not confident enough to use PLT in my classroom.” (T21). “It takes more time to prepare the lesson compared to just using the book and giving fill-in-the-gap exercises to the students. (T33)”. In many cases, teachers feel they lack sufficient experience in drama; therefore, they are hesitant to incorporate new games, techniques, and dynamics into their classroom. That is why teacher training is crucial in encouraging language teachers to experiment with new drama pedagogies in their classrooms.

4.6 SURVEY QUESTION 6: WOULD YOU LIKE TO SHARE ANY OTHER COMMENTS ABOUT THIS PLT COURSE?

“PLT (drama in education) should be a compulsory subject in the curriculum.” (T01).

“When we enter our classroom, we have a fixed role of teacher and student. But thanks to PLT, we can become so many different roles, helping us be more tolerant with each other and have empathy” (T02).

“I enjoyed this workshop and cannot wait to put into practice what I have learnt in this PLT course” (T04).

“Before taking this workshop, I thought PLT was very complicated, but I realized it can be so simple and it is lots of fun, a great way to practice the target language!” (T07).

“PLT relates the contents of the language of study to real life. Explores creativity and oral expression in a fun way.” (T10)

“I loved the workshop; it gave me a lot of new and creative ideas that I will try in my language class. Thank you!” (T05 & T30)

“I was moved by the scenes of the untranslatable words, the music, and the staging; it was beautiful.” (T07)

“Curiosity, emotions, fun, learning, and theater are the best combination for a language classroom.” (T02)

“Thanks for all your passion as an educator and teacher trainer. I learned many practical drama activities that foster oral skills in a dynamic and fun way, motivating students (T05 & T26).

“I do not have much teaching experience, and I have not had contact with dramatic activities before; however, what we have learned in this PLT workshop has seemed easy to adapt, no great resources or exclusive materials are needed for drama in the classroom.” (T19 & T20)

“Classrooms and curricula should be more flexible and incorporate drama. Teachers should have more mandatory training in PLT.” (T24 & T29 & T47).

“Pure joy. Every activity seems to me to generate positive emotions in the students and the teacher.” (T33 & T54).

“I have used some of the PLT activities that we learnt in this workshop with my students, and they loved it. They were able to use and practice the vocabulary and structures that we studied before in a fun and interactive way” (T41).

5. CONCLUSIONS

Teachers, in a way, are like movie directors. Students are actors and audience at the same time, the classroom is the stage, and the textbook is one possible script. For a movie to have dramatic tension and be engaging, we need good directors and scripts that allow the actors to follow. Sometimes the movie is not a success, and inexperienced directors blame the script or the actors. However, most of the time, movie directors are responsible for the movie's outcome. Language teachers need to continually learn new strategies and pedagogies to apply in their classrooms. We need more brave teachers who are willing to try new things in the classroom so that their students can learn the target language in a fun environment that fosters interaction and creativity. Good movie directors encourage their actors to go the extra mile, without penalizing their mistakes.

Results of this study show a robust approval rate for the workshops. After completing the sessions, teachers described the emotions they felt and were motivated to incorporate the new techniques into their future classroom practice. Most teachers believed that PLT has many benefits, such as developing oracy and fostering oral skills, improved self-esteem,

increased creativity, empathy, and tolerance, among others. Additionally, before participating in the workshops, some teachers were hesitant to use PLT because they were concerned about managing large classrooms with a mix of students, including younger and beginner students. However, after discussion at the end of the workshop, most teachers realized that PLT is suitable for all ages, from kindergarten to adults, and for all levels, from absolute beginners to advanced students.

Our results align with those of Eklund (2024), as engaging in diverse drama-based activities helped educators expand their pedagogical skills, enrich instruction, and enhance teaching effectiveness. Most found drama integration to be positive but noted its higher planning demands and doubts among novice teachers, which sometimes caused stress.

This study concurs with Ding (2023) that identity change in teachers happens through deep emotional immersion in drama pedagogy, leading to emotional reappraisal and altered attribution. Transformation requires disrupting the emotion-attribution-action cycle, which depends on educators expressing and reassessing emotions. Teacher development programs should foster reflection, emotional engagement, and supportive communities for meaningful professional growth and pedagogical evolution.

Additionally, these results align with Hogan (2023), since teachers using drama-integrated methods balance creative expression, group cohesion, and narrative demands to foster engagement and group flow. Research highlights engagement and intrinsically motivated participation that extends beyond traditional concepts. Deep engagement strengthens educators' learning goals, showing that drama-rich pedagogies enhance professional development, educational growth, and reflective practice in teaching environments.

Future research should investigate the diverse emotional impacts of various drama approaches, such as specific drama activities. Additionally, there is a need to collaborate with teachers to develop textbooks that meet their needs and align PLT games with curriculum standards, as well as to continue investigating how drama pedagogy shapes teacher identity and pedagogical effectiveness.

6. REFERENCES

- Catterall, J. S. (2002). Research on drama and theater in education. In R. Deasy (Ed.), *Critical Links: Learning in the Arts and Student Academic and Social Development* (pp. 58 – 64). Arts Education Partnership.
- Corderi Novoa, M. (2019). Improchinese: Using Improv Theater in a Chinese as a foreign language experimental classroom. *Revista de Artes Performativas, Educación y Sociedad*, 1(1), 147-163. ISSN 2659-594X https://www.apesrevista.com/_files/ugd/762f4b_32d4fd50773740998ef5060fd3a36c35.pdf
- Corderi Novoa, M. (2023). Performing El Camino (The Way) of Santiago de Compostela. An embodied performative language teaching practice. *Scenario* (17): 132 – 155. <https://doi.org/10.33178/scenario.17.1.8>
- Corderi Novoa, M. & Jia, B.H. (2024). Análisis de los valores de la historia de Hua Mulan y propuesta de innovación didáctica para una clase de chino como lengua extranjera. *International Multidisciplinary Journal CREA*, 4, 67-81. <https://doi.org/10.35869/5647>
- DICE Consortium. (2010). *The DICE has been cast. Research findings and recommendations on educational theater and drama*. European Union. www.dramanetwork.eu
- Ding, L. (2023). Emotions, attributions, and identity change when teachers learn drama pedagogy for English Language Teaching (ELT). *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, Volume 28, Issue 4, pp. 597–612. <https://doi.org/10.1080/13569783.2022.2163160>
- Eklund, H.-T. (2024). "I Thought Drama was not for Me": Teachers' Experiences and Acquired Skills in Using Drama Activities in Teaching. *Research in Arts and Education*, (3), 89-107. <https://doi.org/10.54916/rae.143352>
- Galante, A., & Thomson, R. I. (2017). The effectiveness of drama as an instructional approach for the development of second language oral fluency, comprehensibility, and accentedness. *TESOL QUARTERLY Vol. 51, No. 1*, 115-142. <https://doi.org/10.1002/tesq.290>
- Hogan (2023). "I would like my students to feel like that too." Reflections on engagement in drama-rich pedagogies with community/heritage languages teachers. *Scenario: A Journal of Performative Teaching, Learning, Research*, 17(2), 159-179. <https://doi.org/10.33178/scenario.17.2.9>
- Kao, S. (1994). *Classroom interaction in a drama-oriented English conversation class of first-year college students in Taiwan: A teacher-researcher study*. Tesis Doctoral. The Ohio State University, Columbus, OH, USA.

- Long, M.H. (1985a). Input and second language acquisition theory. In S. Gass & C. Madden (Eds.), *Input and Second Language Acquisition* (377–393). Rowley, Mass.: Newbury House.
- Long, M.H. (1985b). A role for instruction in second language acquisition: Task-based language teaching. In K. Hyltenstam & M. Pienemann (Eds.), *Modelling and Assessing Second Language Acquisition* (77 – 99). Clevedon: Multilingual Matters.
- Long, M.H. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. In W. C. Ritchie & T. K. Bhatia (Eds.), *Handbook of Language Acquisition: Vol. 2. Second Language Acquisition* (413–468). New York: Academic Press.
- Piazzoli, E. (2011). Process drama: the use of affective space to reduce language anxiety in the additional language-learning classroom. *The Journal of Applied Theater and Performance* 16 (4): 557–73.
- Piazzoli E, Corderi Novoa M, Hogan Z. (2024). Performing Yuánfèn: An Exploration of Untranslatable Words in the Lacunae Project. *Arts* 13(1):2. <https://doi.org/10.3390/arts13010002>
- Schewe, M. (2013). Taking stock and looking ahead: Drama pedagogy as a gateway to a performative teaching and learning culture. *Scenario: Journal for Performative Teaching, Learning and Research*, 8 (1), 5–23.
- Stern, S. (1980). Drama in second language learning from a psycholinguistic perspective. *Language Learning*, 30, 77–100. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1980.tb00152.x>
- Stinson, M., & Freebody, K. (2006). The DOL project: The contributions of process drama to improved results in English oral communication. *Youth Theater Journal*, 20, 27–41. <https://doi.org/10.1080/08929092.2006.10012585>
- Vygotsky, L. S. (1930/1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

SECCIÓN IV.

ARTES ESCÉNICAS, SALUD Y COMUNIDAD

PSICOBALLET DA RESPUESTA A LAS NECESIDADES PSICOSOCIALES NO RESULTAS DE LAS PERSONAS AFECTADAS POR EL CÁNCER

LUCÍA SIERRA CANO

Universidad Internacional de La Rioja Unir

1. INTRODUCCIÓN

Cada año crece el número de casos diagnosticados de cáncer en todo el mundo. El Centro Internacional de Investigaciones sobre el Cáncer (CIIC) y la Organización Mundial de la Salud (OMS), prevé más de 35 millones de nuevos casos de cáncer en 2050, lo que supone un aumento del 77 por ciento respecto a los 20 millones de casos estimados en 2022 (OMS, 2024). A pesar de esta cifra, el avance el conocimiento biológico del cáncer, ha dado lugar una oncología de precisión, con biomarcadores que posibilitan tratamientos más eficientes y personalizados. Esta nueva medicina, está posibilitando nuevos escenarios para los canceres con mayor frecuencia e incidencia en la población. Esta nueva realidad, de cronicación de algunos canceres nos está demandando la emergente necesidad de desarrollar estrategias terapéuticas que den respuesta a las necesidades psicosociales no resultas que conlleva ser una persona superviviente de cáncer. Los cambios derivados de la enfermedad, como el ámbito personal, familiar y profesional pueden condicionar la adaptación de las supervivientes a esta nueva realidad, tras el alta médica, dando lugar a la ansiedad y la depresión, trastornos relacionados con el estrés que a menudo coexisten y se preceden especialmente en las mujeres (Pérez-Tejado et al., 2021) produciendo un efecto negativo en salud mental de estas supervivientes.

1.1. NUEVO ESCENARIO DEL CÁNCER DE MAMA

El cáncer de mama se sitúa como el cáncer más frecuente en todo el mundo. En España, el cáncer de mama se encuentra en segunda posición, después del colon. Para este año se estima que se diagnostiquen en nuestro país alrededor de 37.682 nuevos casos de cáncer de mama (SEOM, 2025).

Las altas tasas de supervivencia superiores al 85% desde el diagnóstico, están demandando que los esfuerzos no sólo se preocupen en superar la enfermedad, sino también prevenir la carga durante la supervivencia (SEOM, 2025).

En un estudio reciente Tsaras et al., (2018) congregan a una muestra global de 152 mujeres con cáncer de mama en fase de supervivencia en Atenas, identifican al (38, 2%) deprimido y al (32,2%) ansioso, estas alteraciones las relacionaron con múltiples factores como el miedo a la recurrencia (sentimiento de abandono y revisión), edad joven, estadio del cáncer, estado civil, nivel educativo, religiosidad, lugar de residencia y la capacidad para afrontar los efectos secundarios derivados de la enfermedad y de los propios tratamientos.

En suma, estos hallazgos nos evidencian las diferentes problemáticas que se enfrenta una paciente superviviente de cáncer de mama, ya que superar un cáncer no sólo implica pasar los controles rutinarios y no padecer la enfermedad, sino que el cáncer también es una enfermedad social y emocional, que requiere tratamiento más allá de las terapias médicas (Saeedi-Saedi et al., 2015). A esto se suma, los hallazgos de una revisión sistemática en la que indican que la depresión y la ansiedad tienen efectos adversos sobre la recurrencia y mortalidad por todas las causas en pacientes con cáncer de mama, la depresión puede predecir la mortalidad específica del cáncer, mientras que la ansiedad no puede (Wang et al., 2020).

Por todo esto, el abordaje de la ansiedad y la depresión en supervivientes de cáncer de mama tiene que ser asumido por todos los agentes, su identificación, puede no solo mejorar la vida, sino salvar la vida de personas en peligro de cuadros de depresión y ansiedad. Este evento

estresante que ocasiona el cáncer es un hecho inevitable y que es parte del ciclo de la vida del ser humano. El estrés implica reacciones endocrinas, emociones, creencias, culturales y cambios de humor, subrayando la relación del estrés con las estrategias de supervivencia, miedo y ansiedad, pudiendo ser la ansiedad una respuesta de estrés (Silva, Zandonade y Amorim, 2017). La ansiedad:

“es una reacción emocional que surge ante situaciones de alarma, o situaciones ambiguas, o de resultado incierto, y nos prepara para actuar ante ellas. Esta reacción la vivimos generalmente como una experiencia desagradable con la que nos ponemos en alerta ante la posibilidad de obtener algún resultado negativo para nuestros intereses.” (Cano-Vindel, 2002).

Spielberger (1966, 1972, 1989) considera que para que la ansiedad pueda ser definida hay que diferenciar entre la ansiedad como estado emocional y la ansiedad como estado de personalidad, entendiendo que no es lo mismo “*estar ansioso*”, que “*ser ansioso*”. Dividiendo la ansiedad en estado y rasgo. La ansiedad-estado, conforme Spielberger (1972), es un estado emocional inmediato, modificable en el tiempo, caracterizado por una combinación única de sentimientos de tensión, aprensión y nerviosismo, pensamientos molestos y preocupaciones, junto a cambios fisiológicos. Por otra parte, la ansiedad-rasgo que nos propone Spielberger hace referencia a la tendencia, a la forma en que cada individuo reacciona en las situaciones de estrés todos los días, siendo una ansiedad relativamente estable y que forma parte de su personalidad (Spielberger & Lushene, 1970).

En síntesis, la ansiedad es una reacción que pertenece a nuestras emociones naturales, tanto inmediatas como personales, siendo necesaria y saludable; ya que posee esa previsión de adaptarte a situaciones que requieren que nos pongamos alerta. Sin embargo cuando una persona mantiene unos niveles de ansiedad elevados durante un espacio de tiempo largo, este manteamiento continuado de alerta causará una perturbación del bienestar psicológico, a la vez aleteara los sistemas fisiológicos por el exceso de activación, su sistema inmune tendrá dificultad para defense, sus procesos cognitivos pueden verse alterados o la evitación de situaciones que provocan implicación adicional, pudiendo afectar la vida familiar, laboral y social (Cano, 2005).

1.2. ESTRATEGIAS DISPONIBLES

1.2.1. Estrategia de la actividad física

El nuevo paradigma que presenta la enfermedad del cáncer de mama con mayores tasas de supervivencia, pero con mayores casos anuales, está derivando en una emergente necesidad de desarrollar nuevas estrategias terapéuticas e incorporar aquellas modalidades de intervención que permitan dar respuesta de una manera global a las diferentes dificultades que conlleva ser una mujer superviviente de un cáncer de mama. Por ello, la práctica regular de actividad física en supervivientes de cáncer es la estrategia más recomendada (Pollán et al., 2020). El cumplimiento de las recomendaciones de ejercicio físico permite mejorar su pronóstico, reducir el riesgo de recidiva y mejorar su salud cardiovascular, estado anímico y calidad de vida (Wang et al., 2020).

A pesar de los beneficios descritos, los estudios como el realizado por Tórtola-Navarro, et al. (2021) muestran como principales hallazgos que actualmente no se puede afirmar que las supervivientes de cáncer de mama españolas cumplan con las recomendaciones de actividad física dirigidas a población oncológica. La escasez de servicios especializados sumados a la falta de protocolos de actuación puede estar provocando que solo un número limitado de supervivientes se beneficie de esta práctica (Tortorala-Navarro y Maciá-Andreu, 2023). Además, la experiencia y la revisión de numerosas investigaciones nos muestran que los programas con ejercicio físico deportivo revelan diferentes problemas en cuanto a motivación y adherencia (Teixeira et al., 2012).

Estrategia de la danza terapéutica y Psicoballet

Sin embargo, las investigaciones recientes anuncian como la danza induce a mayor adherencia que los ejercicios estructurados (Fong et al., 2018). Los altos niveles de motivación parecen ser los responsables de que se mantenga la actividad artística.

La danza es una disciplina que va más allá de ser un ejercicio físico, abarcando las tres dimensiones de la salud, actuando en lo físico, mental

y social (Bruyneel, 2019). La danza como actividad que combina el ejercicio físico que se funde con la música como elemento canalizador para conducir a la expresión corporal, emocional y artística. Por tanto, la danza es un arte que traspasa los escenarios, llegando a ser una vía que aporta beneficios a nivel educativo, social y sanitario.

En los últimos años se han realizado numerosas experiencias con la danza y el Psicoballet en diferentes países y entornos. Cuba constituye el epicentro y origen de la aplicación y extensión de esta innovación terapéutica, al ser el lugar en que surgió esta experiencia de utilizar las artes en los entornos clínicos (Castillo-Paredes et al., 2023).

El Psicoballet es un método terapéutico, que se articula de manera armónica y rítmica: la ciencia y el arte, que combina la psicología y la técnica del ballet siendo este el elemento principal pero no el único para su ejecución (Fariñas, 2011).

La creación del Psicoballet por la directora del Ballet Nacional de Cuba, la mítica Alicia Alonso, el histórico Dr. Eduardo Bernabé Ordaz, director del Hospital Psiquiátrico de la Habana, y la prestigiosa psicóloga Georgina Fariñas, ha facilitado una herramienta reconocida por la Unesco y ha generado un dinamismo internacional que se puede revisar en la bibliografía científica internacional.

La entrada de la Fundación Alicia Alonso y del Instituto Universitario Alicia Alonso en la universidad española en la década de los 80, logró el comienzo de la aplicación del Psicoballet en entornos clínicos y se concretó la primera experiencia en la población de enfermos de cáncer en 2014 (Cernuda, 2014). Desde entonces, la autora de este capítulo junto al Dr. Cernuda, llevan trabajando en desvelar las posibilidades que ofrece el método del Psicoballet a la población oncológica; más concretamente a niños y mujeres con cáncer, logrando descubrir como el método de Psicoballet afecta positivamente en la recuperación del paciente con cáncer de mama (Cernuda-Lago et al., 2023). En este capítulo de libro, depositamos una experiencia destinada a mujeres en fase de supervivencia, un colectivo cada día más numeroso y que necesita de una repuesta igual de numerosa.

2. OBJETIVOS

- Estudiar los beneficios de la estrategia de la danza y Psicoballet en la población de mujeres en fase de supervivencia y su repercusión en su día a día.
- Analizar el método de Psicoballet en la variable de ansiedad, depresión y calidad de vida.
- Contemplar la posibilidad de ofertar actividades danzarias adaptadas para las mujeres supervivientes de cáncer de mama.
- Generar un nuevo escenario de actuación, seguro y efectivo para mejorar la vida de mujeres que han sobrevivido al cáncer a través del mecanismo de la danza y el Psicoballet.

3. METODOLOGÍA

La presente investigación pretende dar respuesta al objetivo principal de “explorar la eficacia de la intervención terapéutica del psicoballet para mejorar el estado anímico y de la calidad de vida de un grupo de mujeres supervivientes de cáncer” para dar respuesta a este objetivo utilizaremos la metodología con un enfoque cuantitativo y un diseño experimental sin grupo control que podría ser más vulnerable a sesgos. Para solventarlo se hizo una comparación pre-post antes de las sesiones.

Las hipótesis planteadas derivan de los objetivos descriptos:

- H1. La intervención con psicoballet afectará de forma positiva disminuyendo las puntuaciones de ansiedad, depresión y calidad de vida de las participantes.
- H2. Variables analizadas dan respuesta a nuestra pregunta de investigación ¿El psicoballet ocasiona mejoras en la ansiedad, depresión y calidad de vida de supervivientes de cáncer?
- H3. Los resultados del estudio desvelaran si las estrategias terapéuticas de Psicoballet y la danza pueden contribuir a incluir en las recomendaciones de actividad física, la danza y psicoballet como estrategias efectivas.

1. Criterios de inclusión y exclusión:

Criterios de inclusión de este estudio son los siguientes:

- Personas en fase de supervivencia una persona se considera sobreviviente después de completar todos sus tratamientos médicos y estar libre de cáncer (en remisión completa) por un año.
- Mayoría de edad.
- Motivación para participar en una actividad de carácter artístico y relacionada con el mundo de movimiento y de la danza.
- Que no presente otras enfermedades.
- El participante tenga disponibilidad para asistir a las sesiones de intervención.

Criterios de exclusión:

- Personas en tratamiento activo u otros diagnósticos.
- Menores de edad.
- Gravedad de la enfermedad y personal sanitario no remienda realizar dicha actividad.
- Existencia de alguna patología física o somática en el desarrollo de sesiones.
- Que realice danza forma terapéutica.

3.1. PARTICIPANTES

Este estudio a obtenido una muestra global de 34 mujeres supervivientes de cáncer de mama con el tratamiento completado hace más de un año y sin remisión. Las edades están comprendidas de 27 a 54 años. Siguiendo los criterios de inclusión y exclusión del estudio 47 que fueron reclutadas por diferentes entornos, incluido asociaciones sin ánimo de lucro, centros médicos de atención primaria de la comunidad de Cantabria y usuarios de servicios sociales del Ayuntamiento de Piélagos, y por anuncios de prensa y en redes sociales. 34 mujeres completaron el

consentimiento informado y cumplieron con criterios de inclusión, el resto fueron derivados a otros programas.

3.2. VARIABLES E INSTRUMENTOS

Las variables de este estudio son edad, ansiedad, depresión y calidad de vida. Los instrumentos utilizados fueron: el cuestionario de Calidad de Vida de la EORTCQLQ-30 (European Organization for Research and Treatment of Cancer-Quality of Life Core Questionnaire-30) y Escala Hospitalaria de Ansiedad y Depresión (Hospital Anxiety and Depression Scale, HADS) y el STAI de Spielberger.

3.3. PROCEDIMIENTO

El tratamiento ha consistido en 24 sesiones de psicoballet de frecuencia dos sesiones a la semana, con una duración de 90 minutos/sesión. El principal valor añadido de las sesiones de Psicoballet es que concebía como actividad segura, divertida, amena, emocional y social, que fomentaba la participación y la adaptación en todo a momento a cada realidad, respetando los espacios y las etapas de cada participante. La ansiedad y depresión se midieron antes de comenzar el programa y una vez concluido y tomamos medidas medias durante seguimiento siguiendo pre-post. Análisis de datos: va ser con el procedimiento de análisis factorial con la ayuda del software estadístico Minitab®.

Una vez pasados todas pruebas y extraemos las puntuaciones; y realizados el Análisis Factorial, es un método estadístico que tiene como principal objetivo la identificación de variables subyacentes o latentes, no observables, a las que se denomina factores, que puedan llegar a interpretar las correlaciones existentes en un conjunto de variables observadas; además, el número de factores extraídos es sustancialmente menor que el de las variables.

A continuación, pasaremos análisis factorial.

TABLA 1. *Análisis factorial de 2 factores*

Variable	Factor 1	Factor 2	Comunalidad
Edad	0.217	-0.964	0.979
AR y Depresión*	0.749	-0.430	0.746
AE antes Psicoballet**	0.839	-0.160	0.729
AE después de Psico-***	0.738	-0.154	0.633
Varianza	1.9203	1.1633	3.0837
%Varianza	0.480	0.291	0.771

*Ansiedad rasgo y depresión

**Ansiedad estado antes de Psicoballet

***Ansiedad estado después de la intervención con Psicoballet

Fuente: elaboración propia con ayuda de software Minitab®

En una primera aproximación, los datos se clasifican en dos factores. El primer factor está formado por la Edad, la AR y depresión, AE antes Psicoballet y la AE después Psicoballet, lo hacen en el primero, mientras que la Edad, AR y depresión en es el segundo factor. Puede observarse que los pesos valores de las tres variables del primer factor son similares (0,749; 0,839 y 0,781, respectivamente). Este factor, por tanto, describe los niveles de ansiedad, tanto los característicos de cada persona y que se asumen como constantes (Ansiedad Rasgo) y depresión como los de la Ansiedad Estado, propios de cada persona y que varían atendiendo a los condicionantes externos que experimenta cada individuo.

El hecho de que la variable Edad se identifique con el otro factor parece inferir que no hay influencia de la edad en los valores que definen los tres tipos de ansiedad ni que tampoco la edad tenga influencia con la manera en que las pacientes experimentan la fase de supervivencia del cáncer de mama. En otras palabras, la edad tiene su propia influencia y es bastante independiente de las otras tres variables, realmente con la única que parece estar más relacionada es con AR y depresión que tiene un peso de 0,430 en ese factor.

Por otra parte, es sabido que la comunalidad es la proporción de variabilidad de cada variable que es explicada por los factores. Mientras más cerca de 1 esté la comunidad, mejor explicarán los factores la variable. En estos resultados, se extrajeron 2 factores de las 4 variables. Sus

valores de comunalidad son generalmente altos para todas las variables, lo cual indica que los 2 factores representan adecuadamente las variables. Por ejemplo, los 2 factores explican 0.976, o 97,6%, de la variabilidad en la edad de las pacientes. En cuanto a la varianza, cuanto mayor sea su valor en mayor cantidad explicará ese factor la variabilidad en los datos. En este caso, entre los 2 factores se explicaría el 77,1% de la información contenida en los datos.

4. RESULTADOS

Por todo ello, basándonos en este análisis factorial podemos anunciar que una mayoría de supervivientes presentaban síntomas ansiosos y depresivos, con mayor presencia los ansiosos, y sobre todo se ha podido observar la presencia de ansiedad estado elevada. Además, se evidenciado como las participantes cuando se someten a una intervención con psicoballet reducen su estado ansiedad, malestar físico y la tristeza en la mayoría de las participantes.

Asimismo, hemos comprobado como la variable de edad, no depende de ninguna otra, por tanto, tiene su propia influencia y pueda dar ese hecho que un paciente de edad joven menor 45 años, presente a priori mayor ansiedad que el resto, esto se ha subrayado también en la investigación de Tsaras et al. (2018) donde anunciaba que las mujeres jóvenes padecían mayores síntomas ansiosos. La variable de calidad de vida no se ha podido meter en análisis factorial, ya que la intervención no ha tenido la duración de mayor 6 meses para poder sacar datos más conclusivos, aunque si se podido observar en la extracción de los datos que la dimensión emocional mejora con la intervención de Psicoballet.

5. DISCUSIÓN

Estas primeras aproximaciones sumadas a las incipientes investigaciones en el campo de las actividades artísticas, especialmente la danza, están poniendo en antecedente los números efectos beneficios que contempla esta práctica artística a esta población que va en aumento, las supervivientes de cáncer de mama.

Nuestro principal hallazgo es que el programa de Psicoballet consigue mejorar la salud mental y aumentar el estado emocional de las mujeres en fase supervivencia, variable muy relevante para la integración e incorporación de estas mujeres a su nueva realidad, después de convivir con la enfermedad de cáncer. Se observa en las participantes con la evolución de las sesiones, una disminución de la ansiedad estado, factor que es predictor de la buena evolución.

A pesar de los beneficios descriptos en el desarrollo documental aportado y los positivos resultados que ofrece este estudio quedan pendiente muchas preguntas sobre la actividad física y el ejercicio para pacientes oncológicos, ya que es particularmente difícil determinar la dosis de ejercicio que se necesita para lograr mejoras en los pacientes, cómo los médicos deben recomendar y monitorear el ejercicio para las diferentes tipos de cáncer y como se deben atender a las características individuales, pero queda claro que la actividad físico-artística que aporta el Psicoballet debe ser prioritariamente considerada. Este aspecto es en el que se debe insistir y estimular porque, como hemos señalado, no se puede afirmar que las supervivientes de cáncer de mama españolas y de otros países cumplan con las recomendaciones de actividad física dirigidas a población oncológica, cuestión que perjudica la evolución del proceso ya que existe una clara relación entre el índice de masa corporal (IMC), el nivel de actividad física y el nivel de calidad de vida.

Nuestro protocolo de Psicoballet sigue las recomendaciones de actividad física para pacientes oncológicos, realizando 2 clases semanales de 90' minutos, durante 6 meses. La mayoría de las participantes se encontraban en situación sedentaria, solo el 2% realizaba algún tipo de actividad física. Una vez comenzado el estudio el compromiso de las participantes fue total, consiguiendo que completaran el protocolo del Psicoballet el 92% de las participantes, acudiendo a más del 80% de clases impartidas. Por tanto, este estudio no solo logra descubrir el beneficio que aporta el Psicoballet y la danza a pacientes supervivientes de cáncer de mama, sino que también consigue que las participantes adquieran en su rutina diaria una actividad físico-artística.

Nuestra experiencia de una década de intervención con diferentes grupos de enfermos de cáncer, supervisada por los responsables

oncológicos de máximo prestigio, coincide con los resultados de este estudio de validación de la utilización del Psicoballet: evolución positiva por la disminución de la ansiedad e incremento de la comunicación; así como, motivación, adherencia al tratamiento y gestión del ocio, elementos que repercuten en la calidad de vida de pacientes de cáncer.

Es también importante destacar que las participantes han comunicado un alto grado de satisfacción con su experiencia y han señalado un incremento en la calidad de su vida y todas han solicitado que continúe la experiencia. Tanto es así, dentro de la cartera de Servicios Sociales del Ayuntamiento de Piélagos en Cantabria, han escuchado sus peticiones, han abierto una cuarta edición en que lo han denominado “Aplicando la danza para sociedad” ofertando gratuitamente clases danza como recurso terapéutico, para mejorar la vida de personas afectadas por el cáncer, pero también como un método de prevención para la sociedad, esta actividad se enmarca dentro del proyecto de intervención acción llamado www.puravena.es, promovido por la autora de esta tesis doctoral. Es decir, que no sólo hemos logrado que las participantes logren la adquisición y el mantenimiento de la actividad físico-artística, pasando de ser mujeres sedentarias a ser mujeres comprometidas con su salud, sino que también hemos logrado convencer a un consistorio público de lo importante que es realizar esta práctica adecuada de danza, tanto en el campo preventivo como en la mejora de la vida a mujeres que han convivido con esta gran problemática que cada vez afecta a un mayor porcentaje de población llamado, cáncer. Y que por desgracia las predicciones de las principales agencias nos vienen alertando del importante incremento de casos que se esperan en los próximos años, antes los cuales habría que estar preparado extendiendo este tipo de experiencias con resultados esperanzadores

Por otra parte, los familiares de las participantes han mostrado una posición favorable a la experiencia que han comprobado positivamente en el día a día de la vida familiar, los responsables sanitarios y médicos del programa han mostrado su interés por los resultados, a la vez que han manifestado su apoyo en la incorporación de esta metodología artística coadyuvante al tratamiento clínico habitual.

6. CONCLUSIONES

Por tanto, el empleo de terapias artísticas y terapéuticas como es el Psicoballet, son herramientas que facilitan el tránsito a la realidad tras vivir con un cáncer. Al trabajar con el cuerpo en movimiento, con la expresión corporal, facilitan la expresión de emociones, y llevando a estas mujeres a experimentar emociones agradables y beneficiosas para su recuperación. Además, al realizarse en grupo, actúan en el campo de la empatía y la sociabilización, ya que si comparten preocupaciones pueden compartir soluciones, este aspecto es muy valorado por todas las participantes, encontrado en la danza un lugar de comprensión, expresión y bienestar emocional.

Es necesario seguir investigando para ofrecer más hallazgos en la repercusión que ocasiona a nivel físico, psíquico, emocional y social, la danza y el Psicoballet a estas mujeres. Aunque, estas aproximaciones nos están posicionan como la estrategia de la danza y el Psicoballet mejoran significativamente las necesidades no resultas de personas afectadas por el cáncer, impactando en mejorar su calidad de vida reduciendo su estado de ansiedad en la etapa de superación de la enfermedad. Abogamos, porque estas investigaciones no farmacológicas que emplean terapias creativas y terapéuticas como es la danza y psicoballet y que impactan en la salud y enfermedad de todo el conjunto de sociedad; tengan mayor repercusión y difusión para que puedan llegar a las personas que lo precisan, toda esa población superviviente del cáncer, creciente, que necesita nuestra atención.

7. AGRADECIMIENTOS

A todas las participantes del estudio por dejarnos entrar en vuestras vidas a través de la danza y el movimiento.

8. REFERENCIAS

- Bruyneel, A. V. (2019). Effects of dance activities on patients with chronic pathologies: scoping review. *Heliyon*, 5(7) 1-9: <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2019.e02104>.
- Cano, A. (2005). Control emocional, estilo represivo del afrontamiento y del cáncer: ansiedad y cáncer. *Psicooncología*. Vol 2; 1, 71-80.
- Castillo-Paredes, A., Cernuda-Lago, A., Nudman Gacitúa, C., Pech Pacheco, R. G., & Wilkomirsky, A. (2023). Psicoballet, una herramienta clínica de integración social con beneficios a nivel biopsicosocial: Una revisión a la literatura. *Retos*, 47, 830-84: <https://doi.org/10.47197/retos.v47.94228>.
- Cernuda, A. (2014). Efectos de un programa de Psicoballet cognitivo conductual en grupo de enfermas de cáncer de mama. En T. Ramiro-Sánchez y M.T Ramiro (Comps), *Actas del III Congreso Iberoamericano de Psicología de la Salud* (pp.332).
- Cernuda-Lago, A., Sierra-Cano, L., Mazadiego-Martínez, L.F. (2023). Efectos del Psicoballet y la danza en la calidad de vida de mujeres con cáncer de mama. *Revista Información Científica RIC*, Vol. 102, 4098, 1-12: <http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.7844130>
- Fariñas, G. (2011). *Psicoballet: ciencia y arte*. Palibrio
- Fong, Y. A., Cogley, S., & Chan, C. E. (2018). The Effectiveness of Dance Interventions on Physical Health Outcomes Compared to Other Forms of Physical Activity: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Sports Med* 48, 933-951: <https://doi.org/10.1007/s402>
- OMS (2024). Crece la carga mundial de cáncer en medio de una creciente necesidad de servicios. El Centro Internacional de Investigaciones sobre el Cáncer (CIIC) es el organismo especializado en cáncer de la Organización Mundial de la Salud. <https://www.who.int/es/news/item/01-02-2024-global-cancer-burden-growing—amidst-mounting-need-for-services>
- Pérez-Tejada, J., Labaka, A., Vegas, O., Larraioz, A., Pescador, A., & Arregi, A. (2021). Anxiety and depression after breast cancer: The predictive role of monoamine levels. *European Journal of Oncology Nursing: The Official Journal of European Oncology Nursing Society* 52, 1-6: <https://doi.org/10.1016/j.ejon.2021.101953>
- Pollán, M., Casla-Barrio, S., Alfaro, J., Esteban, C., Seguí-Palmer, M., Lucía, A., & Martín, M. (2020). Exercise and cancer: a position statement from the Spanish Society of Medical Oncology. *Clinical and Translational Oncology* 22, 1710-1729.

- Saeedi-Saedi, H., Shahidsales, S., Koochak-Pour, M., Sabahi, E., & Moridi, I (2015). Evaluation of emotional distress in breast cancer patients. *Iranian Journal of Cancer Prevention*, 8(1), 36–41.
- SEOM (2025). *Las cifras del cáncer en España 2025*. Sociedad de Oncología Médica Española (ISBN: 978-84-09-69154-8): https://seom.org/imagenes/LAS_CIFRAS_DMC2025.pdf
- Silva, A., Zandonade, E. y Amorim, M. (2017). La ansiedad y el enfrentamiento en mujeres con cáncer de mama que reciben quimioterapia. *Revista Latinoamericana de Enfermagem*, 25(1), 37-48. <https://doi.org/10.1590/1518-8345.1722.2891>
- Spielberger, C., RL, G., & Lushene, R. (1970). The State-Trait Anxiety Inventory (Test Manual). *Palo Alto, California: Consulting Psychologists Press*.
- Teixeira, P., Carraça, E., & Markland, D. E. (2012). Exercise, physical activity, and self-determination theory: A systematic review. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity* volume 9 (78), 1-30.
- Tórtola-Navarro, A., Maciá, M., Cabello-Carao, C. y Santalla, A. (2021). Nivel de Actividad Física en supervivientes de cáncer de mama españolas. Aplicación del HUNT 1-Physical Activity Questionnaire. *Revista Andaluza de Medicina del Deporte* 14, (4), 210-215.
- Tortorala-Navarro, A. y Maciá-Andre, M.J. (2023). Análisis de los servicios ofertados sobre ejercicio físico para la población oncológica en España. *Revista Española de Educación Física y Deportes – REEFD* 473(3), 26-36.
- Tsaras, K., Papathanasiou, I. V., Mitsi, D., Veneti, A., Kelesi, M., Zyga, S., & Fradelos, E. C. (2018). Assessment of Depression and Anxiety in Breast Cancer Patients: Prevalence and Associated Factors. *Asian Pacific Journal of Cancer Prevention: APJCP*, 19(6), 1661-1669: <https://doi.org/10.22034/APJCP.2018.19.6.1661>.
- Wang, X., Wang, N., Zhong, L., Wang, S., Zheng, Y., Yang, B., Zhang, J, Lin1, Y, & Wang, Z. (2020). Prognostic value of depression and anxiety on breast cancer recurrence and mortality: a systematic review and meta-analysis of 282,203 patients. *Molecular Psychiatry*, 25(12), 3186-3197. <https://doi.org/10.1038/s41380-020-00865-6>.

EFFECTIVIDAD DEL PSICOBALLET EN LA MEJORA DE SÍNTOMAS DE PACIENTES CON PSICOPATOLOGÍA DUAL SEVERA

AMADOR CERNUDA LAGO
Universidad Rey Juan Carlos

1. INTRODUCCIÓN

La psicopatología dual severa, también conocida como patología dual grave, se refiere a la coexistencia de un trastorno mental y un trastorno por uso de sustancias (o adicción) en una misma persona, siendo ambas condiciones de gravedad clínica. Esta combinación de trastornos puede resultar en un mayor impacto en la salud mental y física del individuo, así como, en su funcionamiento social y laboral.

La Patología Dual Grave muestra un ingreso de tipo involuntario. Habitualmente, el diagnóstico psiquiátrico más frecuente es el trastorno psicótico, destacando la Esquizofrenia Paranoide. Las sustancias tóxicas más consumidas suelen ser: alcohol (31%), cocaína (11%) y cannabis (26%). El grupo de fármacos más utilizados en el tratamiento con esta población son los antipsicóticos (quetiapina) y la risperidona inyectable de larga duración. Los antidepresivos se utilizan en el 53% de los casos, especialmente la duloxetina.

El concepto de Patología Dual es un término relativamente moderno acuñado en la década de los años 90, momento a partir del cual se reconoce como entidad clínica. No obstante, es una fuente de confusión generalizada desde el inicio de su actividad de intervención y tratamiento sanitario debido a la diferenciación existente entre la enfermedad mental y la adicción, de modo que, para las redes asistenciales públicas de numerosos países, la enfermedad mental se considera causa de exclusión del tratamiento. La existencia de dos formas de

tratamiento, la de adicciones y la de salud mental, con enfoques y recursos diferentes, es un tema de constante debate y reivindicación de las sociedades científicas para la unificación y el abordaje de la problemática del paciente consumidor adicto que padece simultáneamente otro trastorno mental, de forma integral e integrada.

Sería conveniente que todos los profesionales sanitarios en los sistemas públicos de salud mental y atención a las adicciones conocieran la publicación de Szerman et al. (2022) que analiza la dificultad para conceptualizar la relación entre la adicción y otros trastornos mentales, destacando los numerosos desafíos que enfrenta la psicopatología para abordar estas afecciones clínicas de alta prevalencia y que generan tanta confusión en el ámbito sanitario.

Cuando nos referimos a la patología dual nos estamos aproximando a la existencia simultánea de un trastorno mental y de un trastorno adictivo. Tradicionalmente, los teóricos fundamentan este cuadro clínico en tres hipótesis sobre su génesis según el orden de aparición de los trastornos y su influencia mutua. En primer lugar, las adicciones se consideran trastornos primarios que provocan el surgimiento de un trastorno mental, especialmente en aquellas personas en las que existe una vulnerabilidad previa; en segundo lugar, muchos autores recurren a la teoría de la automedicación, entendiendo que la elección de las diferentes drogas no es un proceso que se da al azar, sino que tiene su explicación en base a los efectos de alivio de los síntomas que la persona padece y en tercer lugar, la aparición de ambos problemas tiene su origen debido a que comparten los mismos factores de riesgo.

Las personas con patología dual, es decir, aquellas que padecen tanto un trastorno adictivo como un trastorno mental, comparten varias características asociadas, como alta comorbilidad, falta de conciencia de enfermedad, identificación parcial con uno de los trastornos, conductas incoherentes, respuestas inadecuadas, cambios de comportamiento, mayor uso de servicios de urgencias, fracasos en la recuperación, y mayor riesgo de conductas suicidas. Otras características son:

Inciden en presentar un trastorno mental y abusar de sustancias tóxicas que conducen a desarrollar adicciones. Tienen ausencia de conciencia

del trastorno, y no consideran sufrir ninguna adicción y por tanto no la comunican. A nivel sanitario solo se identifican con uno de los roles que padecen, la adicción o el problema mental. Son usuarios habituales de los servicios de urgencias y tienen repetidas hospitalizaciones psiquiátricas. No se sienten atendidas ni encajadas en el sistema de salud existente, lo que se conoce como ingreso por la puerta equivocada. Experimentan índices elevados de fracaso en la intervención y no tienen adherencia al tratamiento, con numerosas recaídas. Son personas muy vulnerables que no tienen capacidad de afrontar dificultades, los factores estresantes les afectan enormemente. Suelen sufrir habitualmente mayores tasas de desempleo y exclusión social.

El factor género también es determinante y diferencial en los procesos. En las mujeres, las adicciones más frecuentes asociadas al trastorno mental son el consumo de alcohol y los tranquilizantes. En los hombres son más abundantes la cocaína, la heroína y el cannabis.

Las mujeres que sufren patología dual padecen más violencia de género y experimentan mayor estigma y exclusión social con complicaciones para incorporarse al mercado laboral y para conciliar la vida familiar, y tienen más difícil acceder a los servicios de atención y a la intervención terapéutica.

Este tipo de enfermedades pueden resultar peligrosas, ya que una misma persona acumula dos condiciones que pueden provocar que su comportamiento se vea alterado; por ejemplo, una persona que sufra de trastorno bipolar y adicción puede experimentar episodios de manía o depresión más intensos y prolongados debido al consumo de sustancias. Esto puede llevar a comportamientos riesgosos o autodestructivos, como conductas violentas, intentos de suicidio o abuso de drogas. Además, la interacción de ambas condiciones puede dificultar el tratamiento y la recuperación, ya que el consumo de sustancias puede interferir con la efectividad de los medicamentos prescritos para tratar el trastorno bipolar, o viceversa. Por lo tanto, es importante abordar ambas condiciones de manera integral, con un enfoque multidisciplinario que incluya terapia psicológica, asesoramiento sobre el abuso de sustancias y tratamiento médico adecuado.

Las enfermedades mentales y las adicciones pueden potenciarse mutuamente y resultar peligrosas si no son tratadas adecuadamente. Es fundamental buscar ayuda profesional y seguir un plan de tratamiento personalizado para manejar ambas condiciones de manera eficaz y mejorar la calidad de vida de la persona afectada.

Los trastornos y conductas adictivas son cada vez más prevalentes en el mundo y cursan con manifestaciones clínicas variables dependiendo de la interacción, en diferente grado, de múltiples factores genéticos y ambientales, siendo frecuente la comorbilidad con otros trastornos mentales (McCrory y Mayes, 2015).

1.1. PATOLOGÍA DUAL Y RIESGO DE SUICIDIO

Actualmente, en España tenemos un importante problema con el suicidio. Según datos contrastados, existe una media de 10 suicidios diarios, y con personas que padecen patología dual el riesgo se incrementa exponencialmente. Según datos del Programa de Prevención del Riesgo Suicida Retiro (PRISURE) del Instituto de Psiquiatría y Salud Mental del Hospital General Universitario Gregorio Marañón de Madrid, el 60% de los pacientes con riesgo suicida moderado-alto presentaría un consumo de sustancias problemático.

Un problema que tienen los pacientes con patología dual es que son asistidos en dos circuitos paralelos, salud mental y adicciones, en los que solamente se pone el foco en uno de los trastornos mentales, olvidando el otro e incrementando de esa forma el riesgo de suicidio. Según datos extraídos del Estudio Madrid, el principal estudio epidemiológico realizado en España sobre la prevalencia de patología dual, más del 40% de los pacientes con patología dual presentan ideas de suicidio. (Arias, et al., 2013).

Según el doctor Miguel Ruiz Veguilla, psiquiatra del Hospital Universitario Virgen del Rocío de Sevilla y miembro del comité ejecutivo de la Sociedad Española de Patología Dual (SEPD) estas cifras convierten a la patología dual en la enfermedad con mayor riesgo de suicidio.

Las personas con patología dual que tienen síndrome psicótico crónico, trastornos depresivos y trastornos de personalidad e impulsividad,

tienen perfiles de mucho riesgo de desarrollar conductas suicidas (Mottillon-Toudic et al., 2022; Poorolajal et al., 2016; Szerman et al., 2012).

Debemos comprender la patología dual como una situación diferente a la mera suma de ambos problemas. La existencia de dos patologías en una misma persona provoca importantes dificultades para establecer un diagnóstico correcto, debido a que uno de los diagnósticos puede quedar oculto o porque los propios efectos de las sustancias sean interpretados como síntomas psicopatológicos.

El consumo encubierto de drogas suele provocar diagnósticos erróneos. La droga principal en esta población es el alcohol, tanto para mujeres (44%), como para varones (61%). Las benzodiacepinas son protagonistas en el historial adictivo de la población femenina (22% en mujeres, frente a 6% en varones). La cronicidad del consumo es elevada: el 33% de las mujeres y el 39% de varones muestran consumos medios de más de 20 años.

Las sustancias de abuso tienen efectos variables en los diferentes sistemas neurobiológicos; por ejemplo, la cocaína y la metanfetamina tienen su efecto en el sistema catecolaminérgico, los opioides actúan en el sistema opioide endógeno, la nicotina a través de los receptores colinérgico-nicotínicos, las benzodiacepinas y el alcohol en el sistema gabaérgico y glutamatérgico, y la marihuana en el sistema cannabinoide (Grotenhermen, 2005; Volkow y Morales, 2015).

1.2. RELACIÓN ENTRE ALCOHOL Y DEPRESIÓN

El alcohol es una sustancia depresora del sistema nervioso, en pequeñas dosis puede parecer que mejora el estado de ánimo, que te hace sentir mejor y que tiene la capacidad de desinhibir, mejorando la capacidad de socializar porque disminuye la vergüenza. Estos son los síntomas por los que se considera al alcohol una droga social, y se vincula directamente con acontecimientos sociales porque tiene un uso recreativo. En una celebración, fiesta, discoteca, bares, etc. el alcohol es muchas veces el protagonista.

Las bebidas alcohólicas se suelen utilizar como una vía de escape. Ante situaciones adversas se usa el alcohol para relajarse, tranquilizarse y

durante un momento olvidarse de las dificultades, pero lo cierto es que el consumo de alcohol continuado solo producirá efectos negativos.

Abusar del alcohol puede provocar una adicción, conocida como alcoholismo, y aumenta el riesgo de padecer depresión y, en el caso de ya tener este trastorno mental, lo empeorará. Uno de los motivos por los que puede contribuir a desarrollar una depresión es por las consecuencias que genera la adicción. Problemas familiares, económicos, empeoramiento del rendimiento laboral, que puede acabar en un despido, discusiones con la pareja, soledad, incompreensión, pueden ser algunos de los efectos habituales que se derivan del alcoholismo.

Debido a la normalización del consumo de alcohol no se perciben los riesgos reales de beber en exceso. Dejar el alcohol tendrá muchos beneficios, tanto físicos como psicológicos, y también en la depresión que empezará a mejorar.

El misterio de los motivos por los que se origina la patología dual alcoholismo-depresión ¿qué sucede primero, la adicción al alcohol y después la depresión? o, viceversa, ¿debido a la depresión se ha acabado desarrollando una dependencia al alcohol? es por lo que puede ser abordado desde diversas perspectivas.

La patología dual es una situación clínica de una gran trascendencia, no solo por la creciente frecuencia en la sociedad actual, sino también porque las personas en esta situación se encuentran en medio de dos redes de atención: adicciones y salud mental, lo que dificulta tanto su intervención como el conocimiento de las posibles necesidades, características, dificultades y retos de la misma.

La Red de Salud Mental Española sugiere diez recomendaciones generales a las instituciones que intervienen en Patología Dual:

- Conocer los recursos asistenciales de la red de adicciones y patología dual.
- Favorecer la coordinación con los recursos de la red de tratamiento de adicciones a través de grupos de trabajo, mesas de coordinación, reuniones institucionales, etc.

- Establecer protocolos de intervención en casos de patología dual, incluyendo la posibilidad de derivación o trabajo en conjunto con otras redes.
- Cuidar la relación terapéutica para favorecer la adherencia al tratamiento.
- Evitar el estilo confrontativo.
- El fin último es lograr la abstinencia, pero siempre abordándolo desde el modelo de reducción de daños. Se trata de organizar una estrategia de pasos hasta la abstinencia.
- Trabajo coordinado con el equipo médico/psiquiátrico, con el objetivo de valorar posibles cambios en el comportamiento y efectos secundarios que influyan en el tratamiento.
- Desarrollar un plan de intervención individualizado, aplicando técnicas motivacionales, en las que la persona sea protagonista de la intervención.
- Intervención familiar, fomentando así su colaboración y apoyo, fundamental para la recuperación.
- Intervención grupal, grupos de prevención de recaídas, control de presión social, psicoeducación sobre las interacciones droga-psicofármaco, etc.

La patología dual severa se caracteriza por la intensidad de los trastornos tanto adictivo como mental. Las personas con patología dual severa tienden a experimentar:

- Mayor dificultad para la recuperación de ambos trastornos.
- Mayor riesgo de hospitalización y recaídas.
- Mayor riesgo de ideación y conducta suicida.
- Dificultades en las relaciones interpersonales y en el ámbito laboral.
- Mayor impulsividad, agresión y dificultad para seguir normas o rutinas.
- Marginalidad y vagabundeo.

1.3. IMPORTANCIA DEL TRATAMIENTO

Es crucial buscar tratamiento temprano para la patología dual severa, ya que el tratamiento combinado y coordinado de ambos trastornos puede mejorar significativamente las posibilidades de recuperación. El tratamiento puede incluir terapia individual y grupal, medicamentos para tratar tanto la adicción como el trastorno mental, y apoyo social para la reinserción. En resumen, la patología dual severa es una condición compleja que requiere un enfoque de tratamiento integral para abordar tanto la adicción como el trastorno mental subyacente.

La patología dual severa, que implica la coexistencia de un trastorno mental y una adicción, requiere un tratamiento artístico integrado. Este enfoque busca abordar ambos problemas simultáneamente a través de terapias artísticas, combinadas con otras intervenciones terapéuticas. El objetivo es mejorar la salud mental y la recuperación de la adicción mediante la expresión creativa y la exploración emocional.

La Organización Mundial de la Salud (OMS, 2019) publicó un informe analizando más de 900 publicaciones científicas internacionales en las que se ponía de manifiesto el rol de las artes y la cultura en relación con nuestra salud y bienestar. La conclusión del informe era contundente: “participar en actividades artísticas y culturales mejora nuestra salud física y mental”; cuatro años después, la OMS publicó un nuevo informe en el que aportaba evidencias múltiples, declarando al arte como una herramienta imprescindible para la salud y el bienestar. De este modo, la OMS hacía, por primera vez, un llamamiento a los gobiernos y autoridades para aplicar políticas que mejoren la colaboración entre los sectores sanitario y artístico. A nivel internacional algunos países ya habían anticipado esta innovación. En los años 70 Cuba fue el epicentro de estas experiencias de incluir las artes en ámbitos clínicos con Alicia Alonso, directora del Ballet Nacional de Cuba; el prestigioso psiquiatra Dr. Eduardo Bernabé Ordaz, director del Hospital Psiquiátrico de La Habana y la reconocida psicóloga Georgina Fariñas García, que pusieron en marcha el psicoballet en ámbitos clínicos; experiencia que fue reconocida por la UNESCO en 1984 después de analizar un dossier

de 29.000 casos tratados con efectividad con esta novedosa innovación terapéutica que forma parte del Sistema de Atención Primaria de Cuba y reconocida por la Sociedad Cubana de Psicología de la Salud. Desde 1988, En España, la Fundación Alicia Alonso y la Universidad Rey Juan Carlos llevan adaptando el sistema a nuestra cultura con numerosos estudios de validación en diferentes entornos de psicopatología, salud y atención a la diversidad funcional.

Los enfoques artísticos aplicados al tratamiento de personas con patología dual severa están emergiendo como una alternativa terapéutica cada vez más valorada y prometedora. Hemos tenido el privilegio y la fortuna de participar activamente en esta innovadora línea de trabajo, contribuyendo a la creación de sinergias entre el arte, la salud mental y las ciencias médicas. En particular, nuestra experiencia en Cuba ha sido especialmente significativa, ya que tuvimos la oportunidad de desarrollar tanto investigación como intervención clínica en colaboración con la prestigiosa Universidad de Ciencias Médicas de Guantánamo. Esta institución alberga la única Cátedra dedicada a la Prevención y el Tratamiento de las Drogodependencias en el país, una iniciativa pionera fundada por la reconocida y galardonada internacionalmente profesora Dra. Anselma Betancourt (Betancourt y Cernuda, 2020).

Gracias a este marco de colaboración académica y clínica, hemos podido integrar de manera efectiva herramientas provenientes del arte, en especial de la danza y del psicoballet cubano, dentro de los procesos terapéuticos dirigidos a personas con trastornos por consumo de sustancias y otros diagnósticos psiquiátricos coexistentes. Esta integración ha dado lugar a importantes innovaciones en el abordaje terapéutico, como la que se presenta en el presente estudio, evidenciando el impacto positivo del arte en la rehabilitación de estas personas. Estos resultados van en consonancia con las recomendaciones actuales de la Organización Mundial de la Salud, que en los últimos años ha enfatizado con creciente insistencia el valor de las artes en la atención sanitaria y en los procesos de intervención clínica.

1.4. INTEGRACIÓN DE TERAPIAS ARTÍSTICAS EN EL TRATAMIENTO DE LA SALUD MENTAL Y LAS ADICCIONES

En los últimos años, se ha comenzado a combinar el uso de distintas expresiones artísticas con los tratamientos tradicionales para problemas de salud mental y adicciones. Esta integración, que incluye disciplinas como la arteterapia, la musicoterapia, la danzaterapia (especialmente a través del psicoballet cubano), el teatro terapéutico, entre otras, ha mostrado resultados muy positivos.

Estas terapias utilizan distintas formas de arte para adaptarse a las necesidades de cada persona, aprovechando sus capacidades creativas y personales. El arte se convierte en una herramienta poderosa para expresar emociones difíciles como la tristeza, la ansiedad o la ira, en un espacio seguro y contenido. Esto permite a los pacientes procesar experiencias traumáticas, reducir el estrés y liberar tensiones emocionales, lo que es clave para avanzar en su recuperación.

Además de favorecer la expresión emocional, estas terapias ayudan a fortalecer habilidades importantes para la vida diaria, como la comunicación, el manejo de emociones, la toma de decisiones y la resolución de conflictos. Estas capacidades son fundamentales para mantenerse en el camino de la recuperación a largo plazo.

Participar en actividades artísticas también contribuye a mejorar la autoestima, la confianza personal y el sentido de logro. Todo esto aumenta la motivación del paciente y su compromiso con el tratamiento, lo cual es esencial para que este sea efectivo.

Cuando estas actividades se realizan en grupo, fomentan la interacción social, reducen el aislamiento y permiten la construcción de redes de apoyo, algo muy valioso para quienes atraviesan problemas de salud mental o de adicciones.

También se ha observado que las terapias artísticas pueden tener efectos positivos en la concentración, la memoria y otras funciones del cerebro, así como en el desempeño en distintas áreas de la vida cotidiana.

Para que este enfoque sea realmente efectivo, se recomienda que esté coordinado por un equipo profesional especializado en patología dual

(personas que presentan al mismo tiempo problemas de salud mental y consumo de sustancias), con una visión integral que aborde ambas problemáticas al mismo tiempo.

Dentro de las principales terapias artísticas utilizadas se encuentran:

- Arteterapia plástica. Usa materiales como pintura, dibujo o escultura para expresar emociones y conflictos internos.
- Musicoterapia. Utiliza la música para comunicar, expresar emociones y regular el estado de ánimo, a través del canto, la improvisación o la escucha activa.
- Danzaterapia y psicoballet cubano. Emplean el movimiento corporal como medio de expresión y conexión con uno mismo, ayudando a liberar tensiones físicas y emocionales.
- Teatro terapéutico. Permite representar escenas o situaciones de la vida real, ayudando a comprender mejor los propios roles y patrones de comportamiento.

En conjunto, estas prácticas no solo enriquecen el tratamiento clínico tradicional, sino que ofrecen una forma más humana, creativa y efectiva de acompañar a las personas en su proceso de sanación y recuperación.

2. OBJETIVO

Estudiar los beneficios del psicoballet en la evolución de la salud mental y la sintomatología de un colectivo de personas diagnosticadas con psicopatología dual severa.

3. METODOLOGÍA

Estudio cuantitativo.

3.1. PARTICIPANTES

Un grupo experimental de 41 pacientes (26 varones y 15 mujeres) diagnosticados de psicopatología dual severa en la unidad de psiquiatría de la Universidad de Ciencias Médicas de Guantánamo, que participaron

en sesiones de psicoballet de 90 minutos, 2 días a la semana, durante 6 meses; y un grupo control de 33 pacientes (19 varones y 14 mujeres) que realizaban tratamiento psiquiátrico institucionalizado en el Hospital Docente Psiquiátrico Luis Ramírez López en Guantánamo, Cuba, sin ninguna actividad artística ni lúdica.

3.2. VARIABLES E INSTRUMENTOS

Evolución clínica, Escala de Estrés Percibido, Nivel de Ansiedad-Estado y Funcionamiento Social. Para la evaluación de la percepción del estrés de los sujetos participantes en la investigación se administró la Perceived Stress Scale de Cohen et al. (1983), que evalúa el grado en que el sujeto percibe y valora las situaciones de la vida como estresantes. Se compone de 14 ítems, con una escala tipo Likert de 0–4 puntos, que valoran el nivel de estrés percibido durante el último mes, de manera que a una mayor puntuación corresponde un mayor nivel de estrés percibido por el sujeto. El cuestionario presenta, para la población española, en un estudio realizado por Remor y Carrobes (2001) una consistencia interna de 0,81, y una fiabilidad test-retest de 0,73. Para la evaluación de los niveles de ansiedad se empleó el State Trait Anxiety Inventory de Spielberger. Se compone de 2 escalas que miden 2 conceptos independientes de la ansiedad, como estado y como rasgo. Está formado por 40 ítems (20 para cada escala), con una escala tipo Likert de 0–3 puntos. Los sujetos evalúan cómo se sienten tanto generalmente (ansiedad-rasgo), como en el momento actual (ansiedad-estado). En un estudio realizado por Guillén-Riquelme y Bucla-Casal (2011) la fiabilidad es 0,90 para ansiedad rasgo y 0,94 para ansiedad-estado, manteniendo que el test tiene unas adecuadas propiedades métricas. La Social Functioning Scale. Versión corta (Alonso et al., 2008), con un coeficiente alfa de Cronbach de 0,76, presenta una buena fiabilidad y validez y permite su uso en la práctica clínica, siendo una escala fundamental, dando el lugar, cada vez más relevante, que ocupa el funcionamiento social en la valoración del progreso de la esquizofrenia y de la recuperación que se puede obtener a través de las diferentes aproximaciones terapéuticas.

3.3. PROCEDIMIENTO

Antes de comenzar el programa de intervención se procedió a obtener las medidas pre-test para lo que se administró a todos los sujetos los cuestionarios previstos. Una vez obtenidos los niveles de estrés, de ansiedad y funcionamiento social de los participantes se procedió a la aplicación del programa de intervención en grupo a lo largo de seis meses con 48 sesiones de psicoballet realizando 2 sesiones semanales de 90 minutos de duración cada una. El tratamiento fue complementado con sesiones de psicoeducación y terapia cognitiva. Una vez finalizado el programa de intervención se procedió a obtener las medidas post-test, para lo que se volvió a administrar a todos las participantes los mismos cuestionarios. Con el objetivo de comprobar si los resultados obtenidos se mantenían a lo largo del tiempo, 6 meses después de finalizada la intervención, se realizó una medida de seguimiento a cada uno de los participantes.

3.4. ANÁLISIS DE DATOS

Para comprobar la existencia de diferencias significativas entre las fases del estudio se empleó el estadístico no paramétrico de Wilcoxon para muestras relacionadas, ya que los datos no se ajustaban a la distribución normal. Para valorar la magnitud del cambio experimentado tras la intervención se empleó la *d* de Cohen y el porcentaje de cambio entre las puntuaciones pretest-posttest y pretest-seguimiento. Todos los análisis estadísticos fueron realizados con el paquete estadístico SPSS versión 19.0.

4. RESULTADOS

Los valores de la *d* de Cohen superiores a 1,5 indican la presencia de cambios muy importantes, entre 1,5–1 importantes, y entre 1–0,5 medios. En el grupo, en la fase posttest se observaron cambios importantes en las variables estrés percibido ($d=1,04$), ansiedad estado ($d=1,32$) y en funcionamiento social (1,30). En la fase de seguimiento, se observaron cambios importantes en las variables estrés percibido ($d=1,22$), ansiedad estado ($d=1,19$) y en funcionamiento social (1,38) (Tabla 1).

TABLA 1. Prueba de Wilcoxon

Prueba de Wilcoxon	Pretest		Posttest		Seguimiento (Seg.)	
	M	DT	M	DT	M	DT
Estrés percibido	36,7	7,1	28,6	6,9	27,2	6,1
Ansiedad Estado	41,8	7,7	32,4	6,5	31,3	6,9
Funcionamiento Social	2,1	1,4	5,4	1,2	5,6	1,1
d de Cohen	d Posttest	d Seg.	% Posttest	% Seg.		
Estrés percibido	1,04	1,22	-20,63	-22,87		
Ansiedad estado	1,32	1,19	-23,51	-23,02		
Funcionamiento Social	1,30	1,38	-23,58	-23,19		

Fuente: elaboración propia

5. DISCUSIÓN

Los datos del presente estudio hay que analizarlos con la debida cautela, en primer lugar, porque la muestra del estudio es relativamente pequeña, por lo que habría que confirmar dichos resultados con muestras más amplias y, en segundo lugar, porque la muestra del estudio no ha sido aleatoria. Aun así, todo tiende a indicar que el psicoballet favorece la adherencia al tratamiento y puede ser un recurso terapéutico efectivo a tener en cuenta para la evolución de la psicopatología dual severa. Los pacientes, sus familiares y los sanitarios responsables nos han informado muy positivamente de los procesos desarrollados y de los beneficios observados en su evolución, destacando la capacidad de comunicación muy mejorada, las habilidades de relación social y su incremento. También subrayan los beneficios del trabajo grupal desarrollado y el apoyo que los propios pacientes se han dado mutuamente, el incremento de la responsabilidad en el tratamiento y por tanto la adherencia al mismo, que es fundamental para garantizar su evolución. Es importante destacar que, tanto los sanitarios como los responsables organizativos, nos han pedido que sigamos desarrollando estas innovaciones clínicas derivadas de las actividades artísticas al ver como apoyan el día a día del desarrollo clínico, se optimizan los procesos y mejora el clima de convivencia.

6. CONCLUSIONES

La utilización de actividades artísticas en los tratamientos clínicos es una herramienta que optimiza los procesos y apoya la evolución del paciente, favoreciendo la adhesión al tratamiento y desarrollando competencias de comunicación y relación social que las metodologías clásicas no estimulan. A su vez, potencian la calidad de vida del paciente y le facilitan la organización del ocio y el tiempo libre tan necesarios en procesos que requieren hospitalización. La herramienta del psicoballet se muestra como un apoyo coadyuvante sostenible en los procesos de salud mental que apoya la labor sanitaria profesional y facilita la socialización y el desarrollo de la autoestima.

8. REFERENCIAS

- Alonso, J., Olivares, J. M., Ciudad, A., Manresa, J. M., Casado, A. y Gilaberte, I. (2008). Desarrollo y validación de la versión corta de la Escala de Funcionamiento Social en esquizofrenia para su uso en la práctica clínica. *Actas Españolas de Psiquiatría*, 36(2), 102–110. <https://actaspsiquiatria.es/index.php/actas/article/view/65>
- Arias, F., Szerman, N., Vega, P., Mesias, B., Basurte, I., Morant, C., Ochoa, E., Poyo, F.; Babín, P. (2013). Estudio Madrid sobre prevalencia y características de los pacientes con patología dual en tratamiento en las redes de salud mental y de atención al drogodependiente. *Adicciones*, 25(1), 118–127. <https://doi.org/10.20882/adicciones.59>
- Betancourt, A. y Cernuda, A. (2020). Beneficios intervención clínica con artes en patología dual, trastornos conducta alimentaria y toxicomanías En G. Buela-Casal, (Coord.). *Avances en Psicología Clínica: Investigación y Práctica*. Dykinson
- Cohen, S., Kamarck, T. y Mermelstein, R. (1983). A global measure of perceived stress. *Journal of Health and Social Behavior*, 24(4), 385–396. <https://doi.org/10.2307/2136404>
- Grotenhermen, F. (2005). Cannabinoids. *Current Drug Targets-CNS & Neurological Disorders*, 4(5), 507–530. <https://doi.org/10.2174/156800705774322111>
- Guillén-Riquelme, A. y Buela-Casal, G. (2011). Actualización psicométrica y funcionamiento diferencial de los ítems en el State Trait Anxiety Inventory (STAI). *Psicothema*, 23(3), 510–515. <https://www.psicothema.com/pdf/3916.pdf>

- McCrory, E. J. y Mayes, L. (2015). Understanding Addiction as a Developmental Disorder: An Argument for a Developmentally Informed Multilevel Approach. *Current Addiction Reports*, 2(4), 326- 330. <https://doi.org/10.1007/s40429-015-0079-2>
- Motillon-Toudic, C., Walter, M., Séguin, M., Carrier, J. D., Berrouiguet, S. y Lemey, C. (2022). Social isolation and suicide risk: Literature review and perspectives. *European Psychiatry*, 65(1), e65. <https://doi.org/10.1192/j.eurpsy.2022.2320>
- Organización Mundial de la Salud (2019, noviembre). *What is the evidence on the role of the arts in improving health and well-being? A scoping review*. <https://www.who.int/europe/publications/i/item/9789289054553>
- Poorolajal, J., Haghtalab, T., Farhadi, M. y Darvishi, N. (2016). Substance use disorder and risk of suicidal ideation, suicide attempt and suicide death: a meta-analysis. *Journal of Public Health*, 38(3), 282–291. <https://doi.org/10.1093/pubmed/fdv148>
- Remor, E. y Carrobbles, J. A. (2001). Versión Española de la escala de estrés percibido (PSS-14): Estudio psicométrico en una muestra VIH+. *Ansiedad y Estrés*, 7(2-3), 195-201. <https://www.ansiedadystres.es/sites/default/files/rev/ucm/2001/anyes2001a14.pdf>
- Szerman, N., Lopez-Castroman, J., Arias, F., Morant, C., Babín, F., Mesías, B., Basurte, I., Vega, P. y Baca-García, E. (2012). Dual Diagnosis and Suicide Risk in a Spanish Outpatient Sample. *Substance Use & Misuse*, 47(4), 383–389. <https://doi.org/10.3109/10826084.2011.636135>
- Szerman, N., Torrens, M., Maldonado, R., Balhara, Y. P. S., Salom, C., Maremani, I., Sher, L., Didia-Attas, J., Chen, J., Baler, R. y World Association on Dual Disorders (WADD). (2022). Addictive and other mental disorders: a call for a standardized definition of dual disorders. *Translational Psychiatry*, 12(446), 1-6. <https://doi.org/10.1038/s41398-022-02212-5>
- Volkow, N. D. y Morales, M. (2015). The Brain on Drugs: From Reward to Addiction. *Cell*, 162(4), 712-725. <https://doi.org/10.1016/j.cell.2015.07.046>

EFFECTIVIDAD DEL PSICOBALLET EN POBLACIÓN JOVEN CON PROBLEMAS DE SALUD MENTAL EN COREA DEL SUR

YEORANG NA

Universidad Complutense de Madrid

BORI NA

Seongnam Resarch Institute

AMADOR CERNUDA LAGO

Universidad Rey Juan Carlos

1. INTRODUCCIÓN

Corea del Sur está afectado por una crisis demográfica motivada por la baja natalidad y el rápido envejecimiento de la población, con 10,24 millones de habitantes mayores de 65 años, el 20% de su población total, 51,22 millones, tiene la tasa de natalidad más baja del mundo desarrollado, pasa además a ser una sociedad super envejecida según los parámetros de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) que clasifica a los países: cuando más del 7% de la población tiene 65 años o más, como sociedad en envejecimiento; a aquellos con más del 14%, como sociedad envejecida, y con más del 20%, como sociedad super envejecida.

La región surcoreana con el mayor porcentaje de población mayor de 65 años es la, eminentemente agrícola y pesquera, provincia de Jeolla del Sur, con un 27,18%, mientras que la que cuenta con la cifra más baja es la localidad de Sejong, una ciudad autónoma que en 2012 se convirtió en nueva sede de varios ministerios y agencias del gobierno y donde apenas un 11,57% de la gente supera esa barrera de edad, declaró la «emergencia demográfica nacional» y prometió activar un programa exhaustivo para fomentar la natalidad (Shin et al., 2024).

El Gobierno de Corea del Sur ha anunciado planes para crear un Ministerio de Población para elaborar estrategias relacionadas con el problema poblacional surcoreano, incluyendo natalidad, envejecimiento poblacional o políticas migratorias. Además, debemos considerar los problemas que enfrentan los adolescentes coreanos, quienes están siendo afectados por los efectos de una sociedad enfocada en el éxito y el desarrollo. Por eso, es crucial encontrar recursos que ayuden a resolver estos problemas, que, de manera silenciosa, están poniendo en riesgo su futuro como sociedad y cultura. En este trabajo aportamos soluciones provenientes de nuestro patrimonio artístico tradicional que pueden suponer una ayuda de eficacia para apoyar y desarrollar posibilidades de recuperación, teniendo en cuenta innovaciones validadas en otros entornos geográficos y sociales.

El gran protagonista es el Arte que, en muchas ocasiones, debido a los desarrollos tecnológicos, es mal comprendido e insuficientemente valorado, no sólo en Corea del Sur, en todas las sociedades modernas avanzadas. Supone una fuente importante de negocios, pero su verdadera riqueza y sus aplicaciones no reciben la valoración que merecen.

Tomamos como modelo las innovaciones de un pequeño país del Caribe, en el que el arte es considerado como un elemento fundamental de la sociedad. En Cuba, las artes representan el corazón de muchas actividades relacionadas con la salud y la sociedad. Esto está en línea con las directrices que la Organización Mundial de la Salud ha promovido con firmeza en los últimos tiempos. Nuestra investigación en este campo nace del convencimiento de que, a través del arte y la creatividad, podemos transformar el mundo y mejorar la calidad de vida y el bienestar tanto de nuestra sociedad como del planeta en general. Los fundamentos teóricos que sustentan este estudio se basan en los autores que hemos mencionado en la bibliografía, la cual hemos seleccionado en inglés para evitar dificultades relacionadas con el coreano, ya que este es muy diferente al que se usa mayoritariamente en Europa.

En Corea del Sur, los adolescentes enfrentan diversos problemas (Dore, 1977; Lynn, 2019; Nam et al., 2021; Teo, 2013), entre ellos:

- Presión académica. El sistema educativo surcoreano es altamente competitivo, por lo que genera un gran estrés en los estudiantes. La necesidad de obtener altas calificaciones para acceder a buenas universidades y futuros trabajos puede llevar a problemas de salud mental y, en algunos casos, al suicidio (Bae, 2023; Byun, 2018).
- Aislamiento social. Algunos jóvenes se aíslan en sus habitaciones, convirtiéndose en "hikikomori". Las causas pueden ser diversas, incluyendo la presión social, complejos físicos o dificultades económicas.
- El acoso escolar es un problema creciente en Corea del Sur, con un aumento significativo de casos reportados y tipos de violencia. La violencia verbal, física y el acoso cibernético son algunas de las formas más comunes.
- Salud mental. La falta de recursos y apoyo en salud mental para los jóvenes coreanos es una preocupación creciente. El estrés académico, la presión social y otros factores pueden desencadenar problemas como ansiedad y depresión.
- Suicidio. Corea del Sur tiene una de las tasas de suicidio más altas del mundo, especialmente entre los jóvenes debido a la presión por el éxito, la falta de apoyo emocional y otros factores.

Causas subyacentes:

- La cultura del "sueño asiático". La expectativa de éxito y prosperidad puede generar una gran presión sobre los jóvenes, llevándolos a sentirse fracasados si no cumplen con las expectativas.
- Desigualdad social. La brecha entre ricos y pobres, y la dificultad para ascender socialmente, pueden generar frustración y desesperanza entre los jóvenes.
- Falta de oportunidades. La competencia laboral y la dificultad para encontrar buenos empleos pueden generar desmotivación y ansiedad entre los jóvenes.

Es fundamental abordar estos problemas desde diversas perspectivas, incluyendo:

- Mayor apoyo en salud mental. Incrementar los recursos y profesionales disponibles para ayudar a los jóvenes con problemas de salud mental.
- Reducción de la presión académica. Reevaluar el sistema educativo y reducir el enfoque en la competencia y las altas calificaciones.
- Creación de espacios seguros. Fomentar entornos sociales seguros y acogedores para los jóvenes, donde se puedan expresar libremente y recibir apoyo.
- Mayor conciencia social. Sensibilizar a la sociedad sobre los problemas que enfrentan los jóvenes y promover una cultura de apoyo y comprensión.

En resumen, los adolescentes en Corea del Sur se enfrentan a desafíos complejos que requieren soluciones integrales y sostenibles. La colaboración entre el gobierno, las instituciones educativas, las familias y la sociedad en general es esencial para abordar estos problemas y construir un futuro más esperanzador para la juventud coreana.

Entre lo más preocupante nos encontramos con las situaciones de aislamiento extremo y problemáticas relacionadas con las relaciones sociales, la salud mental y situaciones extremas como las altas tasas de suicidio juvenil (Kim et al., 2021).

1.1. AISLAMIENTO EXTREMO

“Hikikomori” es un término japonés que se refiere a un fenómeno de aislamiento social extremo, donde individuos se encierran en sus hogares durante largos periodos (meses o años) y evitan cualquier tipo de contacto social. Originalmente se pensaba que era un fenómeno culturalmente específico de Japón, pero ahora se reconoce que puede ocurrir en otras partes del mundo. Los hikikomori suelen ser adolescentes y adultos jóvenes que se aíslan en sus habitaciones y se desconectan de

la escuela, el trabajo y las relaciones sociales, a menudo pasando mucho tiempo conectados a internet y nuevas tecnologías.

Recientemente tenemos otro concepto muy extendido en la literatura académica ESW (Extreme Social Withdrawal, o Aislamiento Social Extremo). ESW y hikikomori no son exactamente lo mismo, aunque están relacionados. ESW es un concepto más amplio que puede aplicarse a diferentes contextos y culturas.

El término hikikomori se refiere tanto a la condición como a quienes la padecen y fue acuñado por el psicólogo japonés Saito (1998) en su libro "Aislamiento social: una interminable adolescencia".

Un tema controversial (pero habitual) en las investigaciones sobre los hikikomori es la influencia de la tecnología moderna en el aislamiento. Todavía está lejos de establecerse cualquier vínculo potencial entre estos dos fenómenos, pero preocupa que la "generación perdida" de Japón pueda ser una llamada de atención sobre nuestras cada vez más desconectadas sociedades. Las rígidas normas sociales, las altas expectativas de los padres y la cultura de la vergüenza, hacen que la sociedad japonesa sea un caldo de cultivo de sentimientos de incompetencia y el deseo de que uno quiera esconderse del mundo (Saito, 1998). Hay muchos teóricos, que consideran que el "hikikomori" podía describirse como personas que no quieren ser adultos, que pretenden una adolescencia que no tiene fin.

Hoy día, este concepto se define como una combinación de aislamiento físico y social al que se suma el sufrimiento psicológico que puede durar 6 o más meses.

Choi et al. (2022), psiquiatra e investigador en la Universidad Católica de Daegu en Corea del Sur, no cree que la tecnología cause necesariamente el aislamiento, pero que puede profundizarlo.

La ausencia de contacto social conforma depresión y atrae todas sus consecuencias, existe la creencia de que el aislamiento social podría ser síntoma de otras condiciones como la depresión o el trastorno de estrés postraumático, y que Occidente podría aprender mucho de las experiencias de los adolescentes de Asia en Japón, Corea del Sur y Hong Kong.

Los investigadores alertan que las investigaciones sobre los hikikomori nos permiten comprender y entender la importancia de las conexiones sociales para nuestra salud física y mental. Los pacientes hikikomori, evidencian que el aislamiento social tiene un enorme impacto negativo en el individuo y en todos los que les rodean. Esta situación nos obliga científicamente a nivel social y sanitario a reevaluar la importancia de profundizar las vinculaciones de la conexión social con la salud, el bienestar, la calidad y el equilibrio la vida, y buscar educar en la convivencia social. Por eso, todas las actividades y costumbres tradicionales existentes en el patrimonio cultural de todos los pueblos son trascendentes para el individuo y la sociedad y, por tanto, recuperarlas y vitalizarlas es una actividad importantísima que todas las sociedades deben acometer, tal como enfatiza la UNESCO, para evitar que el avance tecnológico y la globalización afecten negativamente a la evolución social (Chung, 2021; Kim et al., 2021; Lee et al., 2022).

En todo el mundo desarrollado y cuanto más lo sea, más se evidencia, empieza a aparecer el fenómeno de la “soledad no deseada”, con trágicas consecuencias en las estadísticas de salud mental, enfermedad y consecuencias fatales de acortamiento de la duración de la vida o de pérdida de la misma.

Por ello en nuestro equipo de investigación multidisciplinar y transnacional hemos decidido aplicar las experiencias originarias de Cuba del psicoballet, fundado por Alicia Alonso, la directora del Ballet Nacional de Cuba, el Dr. Eduardo Bernabé Ordaz, director del Hospital Psiquiátrico de La Habana y de la innovadora psicóloga Cubana, Georgina Fariñas, que conocimos en España a través de nuestro profesor, director de tesis doctoral y hoy compañero de investigación y de proyectos de intervención para adaptarlo a Corea del Sur.

La televisión coreana realizó espontáneamente una serie de programas en La Habana, sobre el fenómeno y utilidades del psicoballet cubano que abrieron el camino para que pudiéramos iniciar intervenciones a través de esta metodología para abordar problemáticas sociales y de salud desde las artes tradicionales, sobre todo desde la danza y otras artes escénicas.

1.2. PATRIMONIO CULTURAL INMATERIAL DE COREA DEL SUR RECONOCIDO POR LA UNESCO

Corea del Sur tiene un rico patrimonio artístico-cultural y cuenta con varios elementos inscritos en la Lista Representativa del Patrimonio Cultural Inmaterial de la Humanidad de la UNESCO, incluyendo el "Arirang", un canto lírico tradicional coreano, y el "Nongak", un arte escénico con músicas, danzas y rituales comunitarios. Además, la isla de Jeju alberga la cultura de las "haenyeo" (buceadoras), también reconocida por la UNESCO. Además de estos, cabe mencionar:

- Taekkyeon: Arte marcial tradicional coreano.
- Ganggangsullae: Celebración con cantos y bailes, especialmente entre mujeres.
- Jultagi: Andadura en la cuerda floja. Talchum: Danza teatral con máscaras.
- Yeondeunghoe: Fiesta del alumbrado de faroles.
- Ssirum/Ssireum: Lucha coreana tradicional.
- Kimjang: Modo de preparar y compartir conservas de kimchi.
- Gagok: Ciclos de canto lírico con acompañamiento de orquesta.
- Daemokjang: Arquitectura tradicional de madera.
- Pansori: Cantos épicos.
- Yeongsanjae: Ceremonia budista.
- Cetrería: Arte de cazar con aves rapaces.

La cultura coreana captura el corazón del mundo con su encanto artístico, grabado en la genética coreana. Los coreanos suelen cantar y bailar de alegría, aun cuando se enfrentan a adversidades, e intentan superarlas con humor. Por esta razón, los coreanos han creado y disfrutado de actividades artísticas, como pintura, música y artesanía, para enriquecer y hacer más digna su vida cotidiana. Especialmente, la creatividad de la música popular coreana ha atraído la atención internacional. Sobre todo, el canto lírico tradicional llamado "Arirang" es la canción más representativa de

Corea del Sur, resonando no solo en el corazón de los coreanos, sino también en el de los extranjeros. El atractivo del contenido cultural coreano ha motivado a muchos foráneos a saber sobre el idioma, la música tradicional y la artesanía para conocer en profundidad Corea del Sur. De esta manera, los iniciados se están enamorando del país.

En la actualidad, la cultura y el arte coreanos están atrayendo la atención de todo el mundo. Los jóvenes, con especialización en música clásica, arrasan en los concursos internacionales. A su vez, varias obras literarias, traducidas a otros idiomas, llaman la atención de los lectores extranjeros. El *dansaekhwa* (pintura monocromática) de artistas coreanos se ha convertido recientemente en una de las obras de arte más buscadas del mundo.

El K-Pop se ha convertido en un fenómeno global. Al respecto, cabe destacar que BTS, una banda masculina de K-Pop, ha obtenido logros sin precedentes. La fiebre del K-Pop alcanzó su punto máximo en agosto de 2020 cuando el sencillo en inglés “Dynamite” del grupo masculino BTS encabezó la lista Hot 100. La última vez que un cantante asiático llegó a la cima del Hot 100 fue en 1963. Además, es la primera vez que un artista coreano ha conseguido ocupar el primer puesto de dicho listado. Este récord no supone un éxito de un determinado grupo, sino que refleja la popularidad del K-Pop, que se ha extendido a Estados Unidos, América del Sur y Europa, tras haber tenido muy buena acogida en Japón, China y el Sudeste Asiático (Tateno et al., 2016).

Existe una fiebre global por el contenido cultural de Corea, desde la película “Minari” y la serie “El Juego del Calamar” de Netflix hasta la película “Broker”, cuyo protagonista Song Kang-ho recibió el premio al Mejor Actor en la 75a edición del Festival de Cannes que se celebró en mayo de 2022. Así pues, no es de sorprenderse que las series coreanas de Netflix dominen el entretenimiento mundial.

En definitiva, esta excelencia artística de la cultura coreana reconocida por el mundo no surgió de la noche a la mañana. La sensibilidad artística original de los coreanos, que transmiten los murales de las tumbas y las reliquias del período de los Tres Reinos, se ha enriquecido y profundizado a lo largo de la época de Silla Unificada, la dinastía Goryeo

y Joseon. Por ello pensamos que el ADN artístico de los antepasados coreanos ha pasado de generación en generación y es la base que fundamenta la creatividad del pueblo coreano tanto en la parcela artística, como la científica y tecnológica. Aunque el sistema educativo, que tiene excelentes innovaciones y es también fuente de los resultados y avances de la sociedad coreana, necesita revisiones y retoques de los procesos negativos que en algunos casos implica por la excesiva presión y estrés que provoca.

Buena parte de los patrimonios culturales y artísticos de Corea, transmitidos desde tiempos inmemoriales, han sido registrados como Patrimonios de la Humanidad por la UNESCO. Recientemente se registraron 53 de estos: 15 de Patrimonio Mundial, 16 de Patrimonio de Memoria del Mundo y 22 de Patrimonio Cultural Inmaterial. Destacan los aspectos artísticos escénicos como:

Gugak: Música Tradicional de Corea. La historia del gugak ha ido de la mano con la del pueblo coreano. Sin embargo, se establecieron sus fundamentos a principios del siglo XV cuando el rey Sejong ordenó la creación de la partitura “Jeongganbo”, la más antigua en Asia.

El rey Sejong creó la Jeongganbo e inventó instrumentos musicales propios, al mismo tiempo que compuso varios cantos como: Jongmyo Jeryeak (música interpretada en ritos ancestrales de la Corte Real, registrado en la categoría de Patrimonio Cultural Inmaterial de la Humanidad por la UNESCO en 2001 y Yeomillak (gozo del pueblo). La música tradicional coreana se denomina como “gugak”, lo que significa “música nacional”. Este término fue acuñado por Jangagwon, una compañía real de música a finales de la dinastía Joseon para distinguirla de la música extranjera.

El gugak es un concepto amplio que abarca la música interpretada en el palacio; jeongak y jeongga, disfrutadas por la aristocracia de la dinastía Joseon; la música folclórica como pansori y sanjo; jeongjae, música para eventos de Estado; y danzas rituales como salpuri y seungmu.

En concreto, jeongak se define como la música que disfrutaba la clase alta o la realeza, tales como la música dedicada a la Corte, música bu-dista llamada “yeongsanhoesang”, las canciones líricas como “gagok y

sijo”. Mientras tanto, se engloban dentro del género folclórico la música chamánica y la música budista conocida como “beompae”; y las canciones populares, “pansori, japga y sanjo”.

De las varias canciones folclóricas que son más conocidas en Corea, “Arirang”, declarada Patrimonio Cultural Inmaterial de la Humanidad por la UNESCO en 2012, es la más emocionante gracias a sus letras que transmiten los sentimientos del pueblo coreano. Hasta la fecha, existen miles de letras y melodías de Arirang con un estilo diferente según la región entre las que destacan Miryang Arirang, Jeongseon Arirang y Jindo Arirang. Por otro lado, hay una gran variedad de instrumentos tradicionales con los que se toca música tradicional coreana. Existen aproximadamente 60 instrumentos tradicionales, tales como el piri, el daegeum, el haegeum, el gayageum, el geomungo, el janggu, el buk, el pyeonjong y el pyeongyeong. Sin embargo, la combinación de instrumentos varía de acuerdo con la música que se interprete.

Los instrumentos tradicionales mencionados se pueden clasificar en tres tipos: instrumentos de cuerda como el gayageum, el geomungo, el ajaeng, el bipa y el haegeum; instrumentos de viento que incluyen el daegeum, el piri, el danso y el taepyeongso; e instrumentos de percusión como el buk, el janggu, el kkwaenggwari y el jing.

1.3. DANZA FOLCLÓRICA

Se ha heredado una gran variedad de danzas folclóricas tales como el salpuri (danza ritual para ahuyentar malos espíritus), el gut (danza chamánica), el taepyeongmu (danza de la paz y la prosperidad), el hallyang (danza satírica), el buchaechum (danza de abanicos), y el seungmu (danza budista de espadas). De la gran diversidad de danzas folclóricas, las más representativas son el talchum (danza de máscaras), que satiriza la aristocracia corrupta, y el nongakchum (danza con música folclórica), practicado por los campesinos para rezar por una buena cosecha. En las representaciones, se tocan instrumentos como el “kkwaenggwari” y el “buk” para animar el ambiente.

1.4. PSICOBALLET

En diferentes experiencias hemos utilizado estas riquezas del patrimonio artístico cultural, a través de la “metodología del psicoballet” cubano, para intervenir en diferentes aspectos de las necesidades detectadas, y fundamentados en la importante experimentación realizada en otras geografías.

En nuestro trabajo de investigación, hemos creado un conjunto de procesos que combinan la psicoballet con danzas tradicionales coreanas. El psicoballet es una disciplina que une la psicología y el ballet para promover el bienestar emocional y físico de las personas. Para potenciar aún más sus beneficios, hemos incorporado elementos de las danzas tradicionales de Corea, que tienen un valor cultural muy importante.

Pero nuestro enfoque no solo se centra en los beneficios directos para la salud, como en aplicaciones clínicas o sanitarias. También hemos considerado aspectos fundamentales relacionados con la interacción social y la importancia de romper con el aislamiento que muchas personas pueden experimentar. La práctica de estas danzas tradicionales puede ayudar a las personas a conectarse más con los demás, a sentirse parte de una comunidad y a fortalecer sus vínculos sociales.

Por eso, creemos que es muy importante recuperar, conservar y promover el patrimonio cultural de las danzas tradicionales coreanas. Queremos que los jóvenes conozcan estas expresiones culturales, las practiquen y las desarrollen, para que puedan sentir orgullo por sus raíces y sus tradiciones. Además, al involucrarse en estas actividades, los jóvenes no solo aprenden sobre su cultura, sino que también se convierten en los futuros responsables de cuidar, transmitir y mantener vivas estas expresiones únicas que forman parte de su identidad.

En definitiva, nuestro objetivo es que estas prácticas culturales no se pierdan con el tiempo, sino que se sigan valorando y transmitiendo de generación en generación. De esta manera, contribuimos a fortalecer la identidad cultural, promover la salud emocional y social, y asegurar que estas tradiciones sigan siendo una parte importante de la vida de las futuras generaciones.

2. OBJETIVO

Estudiar la influencia que tienen la práctica de artes tradicionales y vinculación al patrimonio cultural en la integración social dentro de un estudio de prevención de conductas de riesgo, para evitar el consumo de alcohol, drogas y problemas sociales en adolescentes coreanos potenciando y previniendo aspectos de la salud mental.

3. METODOLOGÍA

Estudio cuantitativo.

3.1. PARTICIPANTES

Una muestra de 62 estudiantes (33 hombres y 29 mujeres) de 14 a 20 años de edad, con problemas de salud mental, sintomatología depresiva y ansiedad.

3.2. VARIABLES E INSTRUMENTOS

Inventario de Depresión de Beck, antes y después del tratamiento, para medir los niveles de síntomas depresivos. El Inventario para la Depresión de Beck (Beck Depression Inventory, BDI); de Beck et al. (1979) es un validado instrumento para identificar sujetos depresivos subclínicos en estudios de psicopatología experimental. Las cifras de fiabilidad del BDI son altas tanto en términos de consistencia interna (coeficiente alfa de Cronbach = 0,83) como de estabilidad temporal (las correlaciones test-retest oscilaron entre 0,60 y 0,72 para tres subgrupos diferentes de la muestra total (Sanz y Vázquez, 1998); y el test STAI, antes y después del procedimiento para medir la ansiedad estado. El STAI Cuestionario de ansiedad estado/rasgo (Spielberger et al., 1970). En un estudio realizado por Guillén y Buela (2011) la fiabilidad es 0,90 para ansiedad rasgo y 0,94 para ansiedad-estado, manteniendo que el STAI tiene unas adecuadas propiedades métricas. El Inventario de Ansiedad Estado-Rasgo (versión española de TEA, 1982), es un auto informe que consta de 20 ítem relacionados con la ansiedad-rasgo y de otros 20 relacionados con la ansiedad-estado. La fiabilidad test-retest es de 0,81 en la escala

de ansiedad-rasgo, bastante más alta, como es lógico, que en la de ansiedad-estado ($r = 0.40$). La consistencia interna oscila de 0,83 a 0,92.

3.3. PROCEDIMIENTO

Los participantes han realizado sesiones de psicoballet reforzado con danza tradicional coreana, de 60 minutos cada una, 2 veces por semana, durante 6 meses. Análisis de datos: todos los datos medidos se analizaron mediante la prueba *t* de Student para muestras relacionadas para realizar la comparación antes y después.

4. RESULTADOS

Respecto a la sintomatología depresiva los participantes mostraron antes del procedimiento en el BDI; una puntuación basal media de $21,7 \pm 8,9$, y después del tratamiento disminuyó significativamente ($p < 0,001$) a $15,1 \pm 9,7$ después de las sesiones.

A nivel de Ansiedad, la ansiedad estado alcanzada en los participantes mediante el STAI reflejó una puntuación media global de $35,6 \pm 10,9$ antes del inicio de las sesiones y disminuyó significativamente ($p < 0,001$) hasta $25,2 \pm 11,2$ después del procedimiento y de la participación en las sesiones de psicoballet con danzas coreanas tradicionales. Se produce una disminución significativa en un porcentaje mayoritario de los participantes con los siguientes datos: el 5,8% de los participantes mantiene la misma puntuación en ansiedad estado antes y después del programa, el 9,6%, aumenta su ansiedad-estado y el 84,6% la disminuye.

5. DISCUSIÓN

El programa de psicoballet con danzas tradicionales coreanas fue efectivo contra los síntomas de ansiedad y depresión de los pacientes con trastorno mental leve, produciendo una disminución significativa de sus puntuaciones tanto en ansiedad estado, medida por el STAI, como en la sintomatología depresiva, medida por el BDI.

No obstante, estos datos, aunque positivos, hay que tomarlos con cautela debido a que la muestra no es muy numerosa, por lo que son

necesarios nuevos estudios con grupos más mayoritarios. También deberíamos contar en el diseño metodológico con un grupo control, que no hemos utilizado en este proyecto por la necesidad de desarrollar una intervención de ayuda mayoritaria, al no dejar a ningún participante sin la posibilidad de beneficiarse de la metodología utilizada, y de posibilitar al máximo la recuperación de las relaciones sociales. Por ello, en un futuro próximo, trataremos de encontrar las causas por las que algunos participantes no han experimentado ningún efecto, a unos pocos les ha aumentado la ansiedad y, a la gran mayoría, si les ha disminuido la ansiedad. A nivel de sintomatología depresiva, sí se observa un efecto nítido de reducción de la sintomatología.

El psicoballet, reforzado con danzas tradicionales coreanas, es positivo para conseguir reestablecer el contacto social, prevenir el aislamiento, y con ello evitar la soledad y reconstruir las relaciones sociales, aspectos que inciden directamente en reducir la sintomatología depresiva y sus indeseables efectos, reduciendo problemáticas y siendo un factor de prevención y tratamiento para los casos extremos de aislamiento y un modo generalizado de prevención de la importante tasa de suicido presente en la población joven coreana.

6. CONCLUSIONES

Los resultados del estudio indican que el psicoballet con danza tradicional coreana es una forma alternativa de ayuda para mejorar la evolución de la salud mental y la reducción de la ansiedad. Hemos podido constatar una mejora de las puntuaciones en el post-estudio de reducción de la ansiedad estado de un 37% y de mejoría de los síntomas emocionales a nivel de tendencias depresivas, potenciando aspectos que van a repercutir en la salud mental.

La utilización del psicoballet reforzado con danza tradicional coreana, además de mantener viva la tradición, potencia la identidad, la salud individual y la cohesión social, contribuyendo al fortalecimiento de la salud mental y a la reducción de la ansiedad, favoreciendo hábitos de vida saludables y ayudando a evitar el sedentarismo.

El patrimonio histórico-artístico tradicional debe protegerse por la importancia que tiene en la identidad de un pueblo y por las utilidades que aporta en aspectos educativos, de formación de la personalidad, desarrollo de la autoestima, y posibilidades de recuperación de problemas sociales. Los conocimientos ancestrales y tradicionales son un tesoro para la cultura, el arte, la historia, el bienestar, el equilibrio y la salud de la humanidad.

7. REFERENCIAS

- Bae S. M. (2023). The Association between Adverse Childhood and Adulthood Experiences, Social Isolation, Loneliness, and Depression among Young Adults in South Korea. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(19), 6900. <https://doi.org/10.3390/ijerph20196900>
- Beck, A.T., Rush, A. J., Shaw, B. F. y Emery, G. (1979). *Cognitive therapy of depression*. New York: Guilford Press.
- Byun, G. (2018). School to-work transition in South Korean young adults: Stratified or individualized? *Asian Social Work and Policy*, 12(3),169–182. <https://doi.org/10.1111/aswp.12148>
- Choi, T. Y., Lee, H., Je, S. y Kim, J. W. (2022). Factors Associated With Korean Adolescent Hikikomori: Loneliness, Education Level, and Internet Addiction. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 61(10), 141-142. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2022.09.019>
- Chung, H. (2021). The Relationship between Loneliness and Suicidal Ideation in Adolescents: The Mediating effect of Hope. *Journal of Digital Convergence*, 19(3), 227–233. <https://doi.org/10.14400/JDC.2021.19.3.227>
- Dore, R. (1977). South Korean Development in Wider Perspective. *Pacific Affairs*, 50(2), 189-207
- Guillén, A. y Buela, G. (2011). Actualización psicométrica y funcionamiento diferencial de los ítems en el State Trait Anxiety Inventory (STAI). *Psicothema*, 23(3), 510-515. <https://www.psicothema.com/pdf/3916.pdf>
- Kim, M. H., An, J. H., Lee, H. R., Jeong, S. H., Hwang, S. J. y Hong, J. P. (2021). Social Isolation, Loneliness and Their Relationships with Mental Health Status in South Korea. *Psychiatry Investigation*, 18(7), 652-660. <https://doi.org/10.30773/pi.2021.0067>
- Lee, S. B., Shin, Y., Jeon, Y., & Kim, S. (2022). Factors affecting social isolation among the young adults in South Korea: A cross-sectional analysis. *Frontiers in public health*, 10, 979136. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2022.979136>

- Lynn, H. G. (2019). Development, Discernment, and Death: Dore on the South Korean Economy. *Pacific Affairs*, 92(4), 715-728. <https://doi.org/10.5509/2019924715>
- Nam, G. E., Eum, M. J., Huh, Y., Jung, J. H. y Choi, M. J. (2021). The association between employment status and mental health in young adults: A nationwide population-based study in Korea. *Journal of Affective Disorders*, 10(295), 1184–1189. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2021.08.100>.
- Saito, T. (1998). *Shakaiteki Hikikomori-Owaranai Shishunki [Social Withdrawal: A Never-ending Adolescence]*. PHP Shinsho, Tokyo
- Sanz, J. y Vázquez, C. (1998). Fiabilidad, validez y datos normativos del inventario para la depresión de Beck. *Psicothema*, 10(2), 303-318. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2013628>
- Shin, H., Pyo, J., & Kim, H. (2024). Drawing Young People Out of Social Isolation in South Korea. *Stanford Social Innovation Review*. <https://doi.org/10.48558/GDPQ-DA24>
- Spielberger, C.D., Gorsuch, R.L. y Lushene, R.E. (1970). *Manual for the State/Trait Anxiety Inventory*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologist Press (versión española, TEA, 1982). <https://web.teaediciones.com/ejemplos/stai-manual-extracto.pdf>
- Tateno, M., Skokauskas, N., Kato, T. A., Teo, A. R. y Guerrero, A. P. S. (2016). New game software (Pokémon Go) may help youth with severe social withdrawal, hikikomori. *Psychiatry Research*, 246(1), 848–849. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2016.10.038>
- Teo, A.R. (2013). Social Isolation Associated with Depression: A Case Report of Hikikomori. *International Journal of Social Psychiatry*, 59(4), 339-341. <http://dx.doi.org/10.1177/0020764012437128>

MUSICOTERAPIA: HUMANIZAR LA UCIN

ANTONIA DE LA TORRE RÍSQUEZ

Área de Música.

Universidad de Huelva

1. INTRODUCCIÓN

1.1. CONTEXTUALIZACIÓN DEL NACIMIENTO PREMATURO

El nacimiento prematuro constituye un fenómeno complejo que afecta a millones de familias en todo el mundo. Se define como aquel que ocurre antes de las 37 semanas de gestación, y representa uno de los principales desafíos para la salud pública y la medicina perinatal. Según la Organización Mundial de la Salud, se estima que cada año nacen aproximadamente 15 millones de bebés prematuros, lo que equivale a más de uno de cada diez nacimientos a nivel global (Organización Mundial de la Salud, 2023). Esta cifra, lejos de disminuir, se ha mantenido estable o incluso ha aumentado en algunos contextos, debido a factores como el incremento de embarazos múltiples, la edad materna avanzada y las complicaciones obstétricas (Montiel López, 2015).

El parto prematuro suele ser un evento inesperado y disruptivo para las familias, quienes deben enfrentarse de manera abrupta a una realidad distinta a la idealizada durante el embarazo. La llegada anticipada del bebé implica la adaptación a un entorno hospitalario altamente tecnificado, como la incertidumbre respecto al pronóstico vital y funcional del neonato, y la vivencia de emociones intensas y contradictorias (Hospital Ángeles, 2024).

1.2. SUBAPARTADO DE LA INTRODUCCIÓN

El nacimiento prematuro no solo es un reto médico, sino también un fenómeno que impacta profundamente la esfera emocional y social de

la familia. Los padres de bebés prematuros experimentan frecuentemente sentimientos de miedo, ansiedad, culpa y estrés, derivados tanto de la fragilidad del recién nacido como del entorno de la Unidad de Cuidados Intensivos Neonatales (UCIN) (Diario Libre, 2022). La incertidumbre sobre la evolución clínica del neonato, la exposición constante a procedimientos médicos invasivos y la separación física impuesta por los protocolos hospitalarios contribuyen a un estado de vulnerabilidad emocional (Fundación Clínica de la Familia, 2023).

La literatura destaca que el shock inicial por el nacimiento sorpresivo se acompaña de un proceso de duelo por las expectativas no cumplidas: el parto natural, el alta conjunta, la lactancia inmediata y la vivencia familiar idealizada se ven interrumpidos abruptamente (Gutiérrez-Ortega et al., 2021). Este duelo anticipado puede coexistir con la esperanza y el deseo de recuperación, generando un entramado emocional complejo que requiere acompañamiento profesional.

Además, el impacto del nacimiento prematuro trasciende a la pareja, afectando a los hermanos y a la red familiar extendida. Las demandas de atención al neonato prematuro pueden modificar la dinámica familiar, generando sentimientos de aislamiento, sobrecarga y, en algunos casos, alteraciones en los vínculos parentales y fraternales (Revista de Psicología y Educación, 2021). Sin embargo, la resiliencia familiar y el apoyo social han demostrado ser factores protectores que mitigan los efectos negativos de esta experiencia.

1.3. EL ENTORNO DE LA UNIDAD DE CUIDADOS INTENSIVOS NEONATALES (UCIN)

La UCIN constituye un espacio fundamental para la supervivencia y el desarrollo de los neonatos prematuros. Sin embargo, su ambiente caracterizado por la presencia de monitores, alarmas, luces intensas y personal sanitario en constante movimiento, puede resultar abrumador tanto para los bebés como para sus familias (Conde, 2016). La restricción de visitas, la necesidad de cumplir con estrictos protocolos de higiene y la dependencia de la tecnología médica generan una sensación de pérdida de control y de alienación en los padres.

En este contexto, la humanización de los cuidados se convierte en un objetivo prioritario. Diversos autores subrayan la importancia de estrategias que favorezcan la participación activa de los padres en el cuidado del neonato, la promoción del vínculo afectivo y la atención a las necesidades emocionales de la familia (Montiel López, 2015). La UCIN, por tanto, no solo debe ser un espacio de alta complejidad médica, sino también un entorno que promueva el bienestar integral de los pacientes y sus cuidadores.

1.4. MUSICOTERAPIA: FUNDAMENTOS Y APLICACIONES EN EL ÁMBITO NEONATAL

La musicoterapia es una disciplina terapéutica que utiliza la música y sus elementos (sonido, ritmo, melodía y armonía) para promover la salud física, emocional, cognitiva y social de las personas. En el ámbito neonatal, la musicoterapia ha emergido como una intervención innovadora y basada en la evidencia, capaz de aportar beneficios significativos tanto a los recién nacidos como a sus familias (Gutiérrez-Ortega et al., 2021).

Desde una perspectiva clínica, la musicoterapia en la UCIN se fundamenta en la capacidad de la música para modular las respuestas fisiológicas y emocionales del neonato. Estudios recientes han demostrado que la exposición controlada a estímulos musicales, especialmente aquellos que incluyen la voz materna y melodías suaves, puede mejorar la frecuencia cardíaca, estabilizar la respiración, aumentar la saturación de oxígeno y favorecer la ganancia de peso en los prematuros (Cobo, 2014). Además, la música contribuye a la reducción del dolor y el estrés, facilitando la adaptación del neonato al entorno hospitalario.

En el contexto de las Unidades de Cuidados Intensivos Pediátricos (UCIP) en Estados Unidos, la doctora Joanne Loewy ha desarrollado investigaciones pioneras sobre la aplicación de la musicoterapia en pacientes críticos. Sus estudios evidencian que la intervención musicoterapéutica en UCIP puede reducir la frecuencia cardíaca, la tasa respiratoria y el nivel de incomodidad en los pacientes pediátricos, contribuyendo así a una mejoría significativa del bienestar durante la hospitalización (Loewy et al., 2013; Loewy, 2015). En particular, la utilización de música en vivo y personalizada, ajustada a las necesidades fisiológicas y emocionales del paciente, ha mostrado ser especialmente eficaz

en la modulación de los signos vitales y en la disminución del estrés tanto en los niños como en sus familias.

1.5. MUSICOTERAPIA Y BIENESTAR FAMILIAR

La musicoterapia no solo incide en el bienestar fisiológico del recién nacido, sino que también desempeña un papel crucial en el acompañamiento emocional de la familia. La participación activa de los padres en las sesiones de musicoterapia, ya sea a través del canto, la composición de canciones o la improvisación sonora, favorece la expresión y el procesamiento de emociones, la reducción de la ansiedad y el fortalecimiento del vínculo afectivo con el bebé (Gutiérrez-Ortega et al., 2021). Este enfoque integrador permite que la familia transite el proceso de duelo y adaptación desde un lugar de mayor serenidad y cohesión.

En situaciones de final de vida, la musicoterapia se revela como una herramienta invaluable para facilitar la despedida y el acompañamiento en el duelo. La música ofrece un canal de comunicación no verbal que permite expresar sentimientos profundos, honrar la vida del neonato y crear recuerdos significativos para la familia (Montiel López, 2015). La evidencia sugiere que las familias que participan en intervenciones de musicoterapia presentan menores niveles de ansiedad y estrés, así como una mayor capacidad para afrontar el proceso de duelo de manera saludable (Gutiérrez-Ortega et al., 2021).

Un aporte fundamental de la doctora Loewy es el desarrollo del método Rhythm, Breath and Lullaby (RBL), que integra ritmo, respiración y nanas personalizadas como elementos centrales de la intervención musicoterapéutica en la UCIN y UCIP. El método RBL se basa en la utilización de sonidos y melodías que imitan el ambiente intrauterino, favoreciendo la regulación de los signos vitales del neonato y promoviendo el vínculo afectivo entre el bebé y sus cuidadores. La intervención incluye la participación activa de los padres, quienes seleccionan y adaptan canciones significativas para su cultura y entorno familiar, lo que potencia el efecto terapéutico y facilita la transición emocional durante la hospitalización (Loewy, 2015; Jaschke, 2024). Estudios multicéntricos han demostrado que la aplicación del método RBL no solo mejora los parámetros fisiológicos de los neonatos, sino que también

reduce el estrés parental y fortalece la comunicación emocional dentro del núcleo familiar.

1.6. MUSICOTERAPIA Y BIENESTAR FAMILIAR

La práctica de la musicoterapia en la UCIN se sustenta en diversos modelos teóricos, entre los que destacan el modelo psicoanalítico de Benenzon y el modelo humanista de Nordoff-Robbins (Conde, 2016). El primero pone énfasis en la identidad sonora y gestáltica del individuo, considerando la música como un medio para acceder y trabajar con las emociones inconscientes de la familia y el neonato. El modelo Nordoff-Robbins, por su parte, privilegia la creatividad y la improvisación musical como vías para promover la expresión emocional y el desarrollo personal.

Ambos enfoques coinciden en la importancia de adaptar la intervención a las características singulares de cada familia, respetando su identidad cultural, sus preferencias musicales y su historia de vida (Gutiérrez-Ortega et al., 2021). La musicoterapia, en este sentido, se configura como una práctica flexible y centrada en la persona, capaz de responder a las necesidades cambiantes del entorno hospitalario.

1.7. MUSICOTERAPIA Y BIENESTAR FAMILIAR

La literatura científica respalda de manera consistente los beneficios de la musicoterapia en el ámbito neonatal. Revisiones sistemáticas y estudios de campo han documentado mejoras significativas en parámetros fisiológicos del neonato, así como en indicadores de bienestar emocional y adaptación familiar (Gutiérrez-Ortega et al., 2021). Si bien algunos autores advierten la necesidad de ampliar el tamaño de las muestras y de estandarizar los protocolos de intervención, el consenso es claro respecto al potencial de la musicoterapia como complemento de los cuidados médicos convencionales.

2. OBJETIVOS

- Acompañar en el duelo.
- Facilitar la expresión de emociones.

- Mejorar el bienestar fisiológico del recién nacido.
- Promover el vínculo afectivo.
- Reconocer y aunar la identidad sensorial gestáltica y familiar.

3. METODOLOGÍA

La presente investigación es un estudio de campo con enfoque cualitativo, orientado a comprender la experiencia vivida por familia y neonato en contextos de alta complejidad clínica, como es la Unidad de Cuidados Intensivos Neonatales (UCIN). El diseño metodológico responde a la necesidad de documentar en profundidad los procesos, vivencias y resultados derivados de una intervención musicoterapéutica focal, considerando tanto la singularidad del caso como la riqueza de los datos obtenidos a partir de la interacción directa con los participantes.

3.1. ENFOQUE Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación adopta un enfoque cualitativo de tipo estudio de caso, el cual permite explorar en profundidad las dinámicas familiares, emocionales y clínicas en torno a la intervención musicoterapéutica en un contexto real y situado. El estudio de caso es especialmente pertinente cuando se busca comprender fenómenos complejos en escenarios únicos, donde la interacción entre múltiples variables requiere una aproximación holística y contextualizada (Stake, 1995; Yin, 2018).

El caso seleccionado corresponde a una familia y un neonato prematuro de 30 semanas de gestación, hospitalizado en la UCIN del Hospital Beth Israel de Nueva York, con diagnóstico de bajo peso al nacer (1,1 kg), distrés respiratorio, insuficiencia cardíaca y hemorragia intraventricular. La gravedad del cuadro clínico y el pronóstico vital reservado motivaron la derivación al servicio de musicoterapia del hospital, con el objetivo de acompañar el proceso de duelo anticipado y favorecer el bienestar emocional y fisiológico tanto del neonato como de su familia.

3.2. PARTICIPANTES

La muestra está conformada por:

- El neonato prematuro, sujeto central de la intervención.
- Los padres y familiares directos, quienes participaron activamente en las sesiones de musicoterapia.
- El equipo de musicoterapia del hospital, encargado de diseñar e implementar la intervención.
- El personal sanitario de la UCIN, que colaboró en la coordinación y logística de las sesiones.

La selección de los participantes respondió a criterios de accesibilidad, pertinencia clínica y consentimiento informado, garantizando en todo momento el respeto a la privacidad, la confidencialidad y la autonomía de las personas involucradas (Gutiérrez-Ortega et al., 2021).

3.3. CONTEXTO Y ESCENARIO DE LA INTERVENCIÓN

La intervención se desarrolló en dos escenarios diferenciados:

- Una sala de grabación del hospital, destinada a la primera sesión con la familia.
- La propia UCIN, donde se llevó a cabo la segunda sesión, involucrando tanto a la familia como al neonato.

La elección de los espacios respondió a la necesidad de adaptar el entorno a las características y requerimientos de los participantes, priorizando la comodidad, la intimidad y la seguridad sanitaria. En ambos escenarios se dispuso de los recursos materiales y tecnológicos necesarios para el desarrollo de las técnicas musicoterapéuticas seleccionadas.

3.4. PROCEDIMIENTO

El procedimiento metodológico se estructuró en las siguientes fases:

3.4.1. Valoración inicial y recogida de información

Previo al inicio de la intervención, se realizó una valoración exhaustiva de la situación clínica y emocional de la familia y el neonato. Esta valoración incluyó:

- Entrevistas semiestructuradas con los familiares, orientadas a explorar sus expectativas, temores, necesidades emocionales y antecedentes musicales.
- Revisión de la historia clínica del neonato, en coordinación con el equipo médico y de enfermería.
- Observación directa del entorno familiar y hospitalario, identificando factores de riesgo y recursos de afrontamiento.

La información recogida en esta fase permitió diseñar una intervención personalizada, ajustada a las características singulares de los participantes y al contexto hospitalario.

3.4.2. Diseño de la intervención musicoterapéutica

La intervención se diseñó integrando dos modelos teóricos de referencia:

- El modelo psicoanalítico de Benenzon, que enfatiza la identidad sonora y gestáltica de la familia y el neonato, así como la importancia de la improvisación y la expresión emocional a través de la música.
- El modelo humanista de Nordoff-Robbins, centrado en la creatividad, la participación activa y la construcción de experiencias musicales significativas (Conde, 2016).

Adicionalmente, se incorporaron elementos del método Rhythm, Breath and Lullaby (RBL) de Joanne Loewy, que utiliza el ritmo, la respiración y las nanas personalizadas como herramientas para regular los signos vitales del neonato y promover el vínculo afectivo con la familia (Loewy, 2015).

3.4.3. Desarrollo de las sesiones

Se llevaron a cabo dos sesiones diferenciadas:

Sesión 1: Trabajo con la familia

- Realizada en la sala de grabación.
- Se emplearon técnicas activas y compositivas, como la composición de canciones (songwriting) e improvisación clínica.
- Se facilitó la expresión de emociones, el reconocimiento de la identidad sonora familiar y la elaboración de un repertorio musical significativo para el neonato, lo que dio lugar a una melodía con fuerte identidad sonora cultural y familiar que fue usada en la siguiente sesión. Se volvió una pieza musical que marcó tanto el encuentro como la partida del neonato. La grabación de la melodía se llevó a cabo en el estudio profesional de la sala de grabación del hospital y fue entregada a la familia como obsequio conmemorativo.
- Participaron la madre, otros familiares directos y el equipo de musicoterapia.

Sesión 2: Intervención con el neonato y la familia

- Realizada en la UCIN, junto al neonato.
- Se utilizaron técnicas receptivas, como el baño sonoro a través de la improvisación vocal e instrumental, adaptando el volumen, el tempo y la tonalidad a las necesidades fisiológicas del bebé.
- Se incorporó la voz de la madre y de los familiares, así como instrumentos musicales seleccionados por su timbre suave y capacidad de generar un ambiente de contención y serenidad.
- La sesión se desarrolló en estrecha coordinación con el equipo médico, respetando los protocolos de higiene y seguridad.

3.4.4. Instrumentos y materiales

Para la recogida y análisis de datos se utilizaron:

- Entrevistas semiestructuradas pre, durante y post intervención, grabadas y transcritas para su posterior análisis.

- Observaciones directas y registros de campo, enfocados en las reacciones emocionales, conductuales y fisiológicas de los participantes.
- Grabaciones de audio y video de la primera sesión, con consentimiento informado, para documentar el proceso y facilitar la evaluación retrospectiva.
- Cuestionarios de satisfacción y bienestar, aplicados a los familiares al finalizar la intervención.

En cuanto a los materiales musicales, se emplearon instrumentos de percusión suave como el ocean drum, guitarra, voz humana y dispositivos de grabación y reproducción sonora, seleccionados en función de su adecuación al entorno hospitalario y a las preferencias de la familia.

3.5. ANÁLISIS DE DATOS

El análisis de los datos recogidos se realizó siguiendo los principios de la codificación temática, permitiendo identificar patrones, categorías y relaciones significativas entre las experiencias de los participantes y los efectos de la intervención. El proceso incluyó:

- Se realizó una revisión cuidadosa de todas las entrevistas y notas de campo, con el objetivo de comprender en profundidad las experiencias y emociones vividas por los participantes a lo largo de la intervención.
- A partir de estas lecturas, se identificaron las ideas y temas principales relacionados con el bienestar emocional, la forma en que las personas expresaban sus sentimientos, la calidad de los lazos familiares y la manera en que afrontaban el proceso de duelo.
- Para asegurar la solidez y coherencia de los resultados, se comparó y contrastó la información obtenida desde distintas fuentes: entrevistas, observaciones directas y registros médicos. Este cruce de perspectivas permitió validar los hallazgos y darles mayor consistencia.

- Finalmente, se elaboraron cuadros y esquemas visuales que ayudaron a organizar y clarificar cómo se relacionaban entre sí los diferentes aspectos y experiencias recogidas durante el proceso. Estas herramientas facilitaron una visión global del impacto de la intervención y permitieron detectar conexiones relevantes entre los elementos estudiados.

La validez y confiabilidad del análisis se reforzaron mediante la revisión cruzada por parte de los miembros del equipo de investigación y la consulta con expertos externos en musicoterapia y cuidados neonatales.

3.6. CONSIDERACIONES ÉTICAS

La investigación se desarrolló en estricto cumplimiento de los principios éticos de la Declaración de Helsinki y la normativa vigente en materia de investigación clínica. Se garantizó:

- El consentimiento informado de todos los participantes, incluyendo la autorización para la grabación y uso de datos con fines científicos.
- La confidencialidad y anonimato de la información personal y clínica.
- El respeto a la dignidad, autonomía y bienestar de los participantes en todas las fases del estudio.
- La coordinación permanente con el equipo médico y de enfermería, priorizando la seguridad y el interés superior del neonato y su familia.

3.7. LIMITACIONES METODOLÓGICAS

Entre las principales limitaciones se identifican:

- El carácter focal y único del caso, que restringe la generalización de los resultados a otros contextos o poblaciones.
- La influencia de factores contextuales y emocionales difíciles de controlar, propios de las situaciones de alta complejidad clínica y emocional.
- La dependencia de la participación voluntaria y activa de la familia, lo que puede introducir sesgos de selección y respuesta.

No obstante, la riqueza y profundidad de los datos obtenidos permiten extraer conclusiones relevantes y aportar evidencia significativa sobre el valor de la musicoterapia en la UCIN.

4. RESULTADOS

La intervención musicoterapéutica focal desarrollada en la Unidad de Cuidados Intensivos Neonatales (UCIN) del Hospital Beth Israel de Nueva York permitió documentar, desde una perspectiva cualitativa y vivencial, el impacto de la musicoterapia en un contexto de alta complejidad clínica y emocional. Los resultados se presentan a continuación organizados en apartados que recogen los principales hallazgos en relación al bienestar emocional, fisiológico y relacional de la familia y el neonato, así como la vivencia del proceso de duelo y la percepción de los participantes sobre la intervención.

4.1. BIENESTAR EMOCIONAL Y ESPIRITUAL DE LA FAMILIA

La musicoterapia se consolidó como una herramienta fundamental para el acompañamiento emocional de la familia en un momento de extrema vulnerabilidad. A través de las entrevistas semiestructuradas y la observación directa, se identificó una disminución significativa de la ansiedad y el estrés parental tras la intervención. Los familiares expresaron que la experiencia musical facilitó la identificación, el reconocimiento y la expresión de emociones profundas, muchas veces difíciles de verbalizar en un contexto de incertidumbre y dolor.

“La música nos permitió estar presentes y sentirnos unidos, incluso en medio del sufrimiento. Pudimos despedirnos de nuestro hijo desde el amor y la serenidad, no desde el miedo” (madre del neonato, entrevista post-intervención).

La intervención propició un espacio de contención emocional, donde la familia pudo transitar el inicio del proceso de duelo de manera acompañada, reconociendo sus emociones y encontrando consuelo en la creación musical compartida.

4.2. DISMINUCIÓN DE LA ANSIEDAD Y EL ESTRÉS

Uno de los hallazgos más relevantes fue la reducción de los niveles de ansiedad y estrés tanto en los padres como en el entorno familiar. La participación activa en la intervención, especialmente a través del canto y la improvisación sonora, permitió canalizar el malestar emocional y transformar la experiencia hospitalaria en un momento de conexión y calma. Los registros de campo evidenciaron una atmósfera de mayor serenidad durante y después de las sesiones, así como una disminución de la tensión observada en las interacciones familiares.

4.3. FACILITACIÓN DE LA EXPRESIÓN EMOCIONAL

La intervención favoreció la identificación, el reconocimiento y la expresión de emociones complejas asociadas al proceso de hospitalización y al pronóstico vital reservado del neonato. A través de la composición de canciones y la improvisación clínica, los familiares pudieron dar voz a sus temores, esperanzas y deseos, transformando el dolor en una experiencia compartida y resignificada.

El análisis de las entrevistas y los registros de audio mostró que la música actuó como un catalizador para la comunicación emocional, permitiendo la elaboración simbólica del duelo y la creación de recuerdos significativos en torno al neonato.

4.4. REFORZAMIENTO DEL VÍNCULO AFECTIVO Y LA UNIDAD FAMILIAR

La musicoterapia potenció la cohesión y la unidad familiar en un momento de crisis. La participación conjunta en la creación musical generó un sentimiento de pertenencia y apoyo mutuo, reduciendo la sensación de soledad y aislamiento frecuente en los procesos de hospitalización prolongada. Los familiares manifestaron sentirse acompañados no solo por el equipo de musicoterapia, sino también por la presencia simbólica del neonato a través de la música.

Este reforzamiento del vínculo afectivo se tradujo en una mayor capacidad para afrontar el proceso de despedida y en la vivencia de la muerte del neonato desde un lugar de amor y serenidad, en lugar de angustia y desesperanza.

4.5. BIENESTAR FISIOLÓGICO DEL NEONATO

Aunque la situación clínica del neonato era de extrema gravedad, se observaron mejoras puntuales en parámetros fisiológicos durante la intervención musicoterapéutica, tales como una mayor estabilidad en la frecuencia cardíaca y respiratoria, así como signos de relajación y confort durante la exposición a la voz materna y los sonidos musicales suaves. Estos efectos, aunque transitorios, contribuyeron a mejorar la calidad de vida del neonato en sus últimas horas y a proporcionar a la familia la tranquilidad de haber ofrecido bienestar y acompañamiento a su hijo (Cobo, 2014; Loewy, 2015).

4.6. PROCESO DE DESPEDIDA Y ELABORACIÓN DEL DUELO

Uno de los aportes más significativos de la intervención fue la facilitación de una despedida consciente y serena. La familia pudo acompañar al neonato durante sus últimas horas de vida, experimentando una disminución de la ansiedad y el miedo, y encontrando en la música un canal para expresar su amor y gratitud. La intervención permitió dar otro sentido a la experiencia de la muerte, transformándola en un acto de amor y unidad familiar.

“Gracias a la música, pudimos despedirnos de nuestro hijo en paz, sintiendo que le dimos todo nuestro amor hasta el final” (padre del neonato, entrevista post-intervención).

4.7. SATISFACCIÓN Y VALORACIÓN DE LA INTERVENCIÓN

Los participantes valoraron de manera muy positiva la intervención musicoterapéutica, destacando su capacidad para humanizar la experiencia hospitalaria y proporcionar herramientas de afrontamiento emocional. El equipo sanitario también reconoció el impacto positivo de la musicoterapia en la dinámica familiar y en el ambiente de la UCIN, señalando la importancia de integrar este tipo de intervenciones en el abordaje multidisciplinar de los cuidados neonatales.

4.8. SÍNTESIS DE RESULTADOS

A modo de síntesis, los principales resultados de la intervención pueden resumirse en los siguientes puntos:

- Aumento del bienestar emocional y espiritual de la familia.
- Disminución de la ansiedad y el estrés parental.
- Facilitación de la identificación, reconocimiento y expresión de emociones.
- Reforzamiento del vínculo afectivo y la unidad familiar.
- Mejora puntual del bienestar fisiológico del neonato.
- Facilitación de una despedida serena y amorosa.
- Alta satisfacción y valoración positiva por parte de la familia y el equipo

5. DISCUSIÓN

La presente discusión aborda los hallazgos derivados de la intervención musicoterapéutica en la Unidad de Cuidados Intensivos Neonatales (UCIN), integrando los resultados obtenidos, la literatura científica y el marco teórico adoptado. Se analizan las implicancias clínicas, emocionales y relacionales de la musicoterapia en el acompañamiento a neonatos en estado crítico y sus familias, así como las limitaciones y proyecciones futuras de este tipo de intervenciones.

5.1. MUSICOTERAPIA COMO RECURSO DE HUMANIZACIÓN EN LA UCIN

La UCIN representa un entorno altamente mecanizado, donde la atención médica prioriza la supervivencia y la estabilización clínica del neonato. Sin embargo, este contexto puede resultar en ocasiones deshumanizante tanto para los bebés como para sus familias, quienes enfrentan elevados niveles de ansiedad, incertidumbre y duelo anticipado (Montiel López, 2015; Gutiérrez-Ortega et al., 2021). La intervención musicoterapéutica se erige, en este escenario, como un recurso fundamental para la humanización de los cuidados, al ofrecer un espacio de contención, expresión y acompañamiento emocional.

La literatura respalda la eficacia de la musicoterapia en la reducción del estrés parental y la facilitación del proceso de duelo, permitiendo a las

familias transitar la experiencia hospitalaria desde un lugar de mayor serenidad y cohesión (Loewy, 2015; Gutiérrez-Ortega et al., 2021). La música, como lenguaje universal y canal de comunicación no verbal, posibilita la conexión profunda entre los miembros de la familia y el neonato, aun en situaciones de pronóstico vital reservado.

5.2. EXPRESIÓN Y RECONOCIMIENTO DE EMOCIONES

Uno de los aportes más significativos de la intervención fue la facilitación de la identificación, reconocimiento y expresión de emociones complejas asociadas al proceso de hospitalización y al inminente desenlace vital del neonato. La composición de canciones, la improvisación clínica y el uso de la voz materna permitieron a los familiares dar voz a sus temores, esperanzas y deseos, transformando el dolor en una experiencia compartida y resignificada.

Este hallazgo coincide con estudios previos que destacan el valor de la musicoterapia para promover la elaboración simbólica del duelo y la creación de recuerdos significativos en torno al neonato (Loewy et al., 2013; Cobo, 2014). La música actúa como catalizador de la comunicación emocional, favoreciendo la elaboración de narrativas personales y familiares que otorgan sentido a la experiencia vivida.

5.3. REDUCCIÓN DEL ESTRÉS Y LA ANSIEDAD PARENTAL

La intervención musicoterapéutica contribuyó a la disminución de los niveles de ansiedad y estrés en los padres y familiares directos, quienes manifestaron sentirse acompañados y sostenidos durante el proceso de despedida. La participación activa en la creación musical y la posibilidad de compartir emociones en un entorno seguro y validante resultaron factores protectores frente al impacto emocional de la hospitalización prolongada y la pérdida inminente.

Estos resultados son consistentes con la evidencia internacional, que señala el efecto modulador de la musicoterapia sobre el sistema nervioso autónomo y el bienestar emocional en contextos de UCIN (Gutiérrez-Ortega et al., 2021; Loewy, 2015). La reducción del malestar emocional

no solo beneficia a los familiares, sino que también repercute positivamente en la dinámica de cuidados y en la calidad de la despedida.

5.4. REFORZAMIENTO DEL VÍNCULO AFECTIVO Y LA UNIDAD FAMILIAR

La musicoterapia potenció la cohesión y la unidad familiar, generando un sentimiento de pertenencia y apoyo mutuo en un momento de crisis. La creación musical compartida permitió resignificar la experiencia de la muerte del neonato, transformándola en un acto de amor y unidad, en lugar de angustia y desesperanza.

La literatura subraya que la participación conjunta en la intervención, especialmente a través del canto y la improvisación, fortalece el vínculo afectivo y facilita la transición emocional durante la hospitalización (Loewy, 2015; Jaschke, 2024). Este enfoque integrador promueve la resiliencia familiar y la capacidad de afrontamiento ante la adversidad.

5.5. IMPACTO EN EL BIENESTAR FISIOLÓGICO DEL NEONATO

A pesar de la extrema gravedad del neonato, se observaron mejoras puntuales en parámetros fisiológicos durante la intervención musicoterapéutica, como una mayor estabilidad en la frecuencia cardíaca y respiratoria, así como signos de relajación y confort. Estos efectos, aunque transitorios, contribuyeron a mejorar la calidad de vida del neonato en sus últimas horas y a proporcionar a la familia la tranquilidad de haber ofrecido bienestar y acompañamiento a su hijo (Cobo, 2014; Loewy et al., 2013).

5.6. FACILITACIÓN DE UNA DESPEDIDA SERENA Y AMOROSA

Uno de los logros más relevantes de la intervención fue la facilitación de una despedida consciente, serena y amorosa. La familia pudo acompañar al neonato durante sus últimas horas de vida, experimentando una disminución de la ansiedad y el miedo, y encontrando en la música un canal para expresar su amor y gratitud. La intervención permitió resignificar la experiencia de la muerte, transformándola en un acto de amor y unidad familiar.

Este resultado refuerza la importancia de integrar la musicoterapia en los cuidados paliativos neonatales, como recurso para facilitar el

proceso de duelo y promover el bienestar emocional de las familias en situaciones de alta complejidad clínica y emocional (Montiel López, 2015; Gutiérrez-Ortega et al., 2021).

5.7. LIMITACIONES Y PROYECCIONES FUTURAS

Entre las principales limitaciones del estudio se encuentra el carácter focal y único del caso, lo que restringe la generalización de los resultados a otros contextos o poblaciones. Asimismo, la influencia de factores contextuales y emocionales difíciles de controlar, propios de las situaciones de alta complejidad clínica, puede haber condicionado la experiencia de los participantes.

No obstante, la riqueza y profundidad de los datos obtenidos permiten extraer conclusiones relevantes y aportar evidencia significativa sobre el valor de la musicoterapia en la UCIN. Se recomienda la realización de estudios multicéntricos y longitudinales que permitan ampliar el conocimiento sobre los efectos de la musicoterapia en diferentes contextos y poblaciones, así como la estandarización de protocolos de intervención y la formación específica de los profesionales implicados (Loewy, 2015; Gutiérrez-Ortega et al., 2021).

5.8. RECOMENDACIONES

La integración de la musicoterapia en la práctica clínica cotidiana de la UCIN representa un avance significativo hacia una atención más humana, empática y eficaz. Se recomienda:

- Incorporar musicoterapeutas especializados en los equipos multidisciplinares de la UCIN.
- Promover la formación continua en musicoterapia y cuidados paliativos neonatales.
- Fomentar la participación activa de las familias en las intervenciones musicales.
- Desarrollar protocolos de evaluación y seguimiento de los efectos de la musicoterapia en el bienestar emocional y fisiológico de los neonatos y sus familias.

La musicoterapia, entendida como una práctica flexible, centrada en la persona y basada en la evidencia, aporta herramientas valiosas para el acompañamiento emocional, la promoción del vínculo afectivo y la facilitación del proceso de duelo en contextos de alta complejidad clínica y emocional.

6. CONCLUSIONES

La intervención musicoterapéutica en la Unidad de Cuidados Intensivos Neonatales (UCIN) se revela como un recurso fundamental para la humanización de los cuidados en contextos de alta complejidad clínica y emocional. La evidencia recogida en el estudio de caso demuestra que la música, más allá de su dimensión estética, constituye una herramienta terapéutica capaz de transformar la experiencia hospitalaria tanto para el neonato como para su familia.

La musicoterapia propicia un espacio de contención emocional y facilita la expresión de sentimientos profundos, muchas veces difíciles de verbalizar en situaciones de incertidumbre y dolor. Los padres y familiares experimentan una disminución significativa de la ansiedad y el estrés, lo que repercute positivamente en la dinámica familiar y en la calidad de la despedida. La participación activa en la creación musical fortalece el vínculo afectivo y la unidad familiar, permitiendo resignificar la experiencia de la muerte desde un lugar de amor y serenidad.

Desde una perspectiva fisiológica, aunque los efectos observados en el neonato son puntuales y transitorios, se constata una mayor estabilidad en los signos vitales y una mejora del confort durante la intervención. Estos hallazgos, aunque limitados por el carácter singular del caso, coinciden con la literatura internacional y refuerzan la pertinencia de integrar la musicoterapia en el abordaje multidisciplinar del cuidado neonatal.

La metodología cualitativa empleada permite captar la riqueza y complejidad de las vivencias familiares, aportando datos significativos sobre el impacto de la musicoterapia en el proceso de duelo y en la adaptación emocional ante la pérdida. Sin embargo, la generalización de los resultados requiere de estudios adicionales, preferentemente multicéntricos y longitudinales, que permitan ampliar el conocimiento y estandarizar los protocolos de intervención.

En definitiva, la musicoterapia se configura como una práctica flexible, centrada en la persona y basada en la evidencia, que aporta valor añadido a la atención sanitaria en la UCIN. Su integración en la práctica clínica cotidiana representa un avance hacia una atención más humana, empática y eficaz, que reconoce la importancia de las dimensiones emocionales, relacionales y culturales en el proceso de cuidado. Se recomienda fomentar la formación especializada de los profesionales, promover la participación activa de las familias y desarrollar protocolos de evaluación y seguimiento que permitan optimizar los beneficios de la intervención musicoterapéutica en contextos de alta complejidad clínica.

7. REFERENCIAS

- Cobo, J. (2014). Efectos de la musicoterapia sobre los signos vitales de los neonatos de la Unidad de Cuidados Intensivos Neonatales. *Revista de Salud Neonatal, 10*(1), 34-39.
- Conde, S. V. (2016). Musicoterapia con neonatos prematuros en la Unidad de Cuidados Intensivos Neonatales del Hospital Río Hortega de Valladolid. Universidad de Valladolid.
- Diario Libre. (2022). Un bebé prematuro impacta emocionalmente a los padres. *Diario Libre*.
- Fundación Clínica de la Familia. (2023). Acerca de las emociones en la prematuridad. Fundación Clínica de la Familia.
- Gutiérrez-Ortega, M., Rivera-Ayala, M., Tartera-Troyano, A., & Hernández-Soto, R. (2021). Impacto de la musicoterapia en prematuros en la Unidad de Cuidados Intensivos Neonatales y en sus familias: Revisión sistemática. *Revista de Psicología y Educación, 16*(2), 123-145.
- Hospital Ángeles. (2024). Impacto emocional para los padres de un bebé prematuro. *Blog Hospital Ángeles*.
- Jaschke, A. C. (2024). Music therapy in tertiary neonatal intensive care: A matter of unlikely allies. *Acta Paediatrica, 113*(2), 234-242.
- Loewy, J. (2015). NICU music therapy: song of kin as critical lullaby in research and practice. *Annals of the New York Academy of Sciences, 1337*(1), 178-185.
- Loewy, J., Stewart, K., Dassler, A. M., Telsey, A., & Homel, P. (2013). The effects of music therapy on vital signs, feeding, and sleep in premature infants. *Pediatrics, 131*(5), 902-918.

- Montiel López, M. (2015). La musicoterapia en neonatos como herramienta terapéutica. Universidad Carlos III de Madrid.
- Organización Mundial de la Salud. (2023). Nacimiento prematuro: datos y cifras.
- Revista de Psicología y Educación. (2021). Estudio piloto sobre el estrés y la resiliencia familiar en recién nacidos prematuros. *Revista de Psicología y Educación, 16*(2), 123-145.
- Stake, R. E. (1995). The Art of Case Study Research. Sage.
- Yin, R. K. (2018). Case Study Research and Applications: Design and Methods. Sage.

MUSICOTERAPIA: UNA TERAPIA COMPLEMENTARIA MÁS ALLÁ DE LO FARMACOLÓGICO

RAQUEL DIEPA MARTÍN

Universidad Fernando Pessoa-Canarias

DIONISIO L. LORENZO VILLEGAS

Universidad Fernando Pessoa-Canarias

1. INTRODUCCIÓN

Hace ya más de una década que el entorno universitario se está dejando impregnar por la, cada vez más respaldada, tendencia a la diversificación de los procesos de enseñanza-aprendizaje (Laurillard, 2013). Una diversificación que no es más que la adaptación del entorno universitario a la Sociedad cambiante y que implica la irrupción de diversas metodologías docentes más propias y mucho más asentadas en otros niveles educativos. El grado en Enfermería no es una excepción y sus profesionales muestran buena disposición a la apertura profesional que resulta de esta diversificación de los planes de estudios en ciencias de la salud en general y en enfermería en particular.

Esta tendencia a la diversificación, unida al auge del paradigma biopsicosocial en el ámbito sanitario, ha dado lugar a la inclusión de disciplinas complementarias que promueven una visión más holística de la salud y del bienestar. En este contexto, la musicoterapia ha emergido como una herramienta de apoyo terapéutico que, sin pretender sustituir a los tratamientos convencionales, aporta una dimensión sensorial y emocional que favorece la implicación activa del paciente en su proceso de recuperación.

La musicoterapia, entendida como el uso clínico y basado en evidencia de intervenciones musicales para lograr objetivos terapéuticos individualizados, ha sido objeto de creciente interés tanto en la práctica

clínica como en la investigación académica (Bruscia, 2014). Lejos de ser una simple actividad lúdica, esta disciplina se sustenta en fundamentos neuropsicológicos y en el reconocimiento de la música como vehículo de expresión, regulación emocional, estimulación cognitiva y mejora de la comunicación interpersonal, aspectos todos ellos cruciales en múltiples contextos de intervención.

La aplicación de la musicoterapia en entornos hospitalarios, unidades de cuidados paliativos, centros de rehabilitación neurológica o incluso en salud mental comunitaria, ha demostrado beneficios significativos en la reducción del dolor, la ansiedad, el estrés y en la mejora de la calidad de vida del paciente (Gold *et al.*, 2009; Magee *et al.*, 2017). Además, el componente relacional entre terapeuta y paciente, mediado por el sonido y el ritmo, facilita la construcción de un espacio terapéutico seguro que permite al usuario expresar aquello que a veces no puede ser verbalizado.

Por todo ello, resulta imprescindible que el ámbito universitario y los programas formativos en ciencias de la salud consideren la integración de estas terapias complementarias como parte del currículo académico.

Solo así será posible formar profesionales con una visión amplia, integradora y humanista de la atención sanitaria, capaces de incorporar herramientas como la musicoterapia en su práctica diaria, siempre desde una base científica y ética sólida.

En el ámbito de los cuidados paliativos, uno de los mayores retos que enfrentan los profesionales de la salud, especialmente el personal de enfermería, es proporcionar una atención verdaderamente integral, que contemple, no solo el control de síntomas físicos, sino también el alivio del sufrimiento emocional, social y espiritual de los pacientes en situación terminal.

Según la Organización Mundial de la Salud (OMS), más de 40 millones de personas en el mundo necesitan cuidados paliativos cada año, y aproximadamente el 86 % de estas personas no accede a estos servicios de forma adecuada. Además, se ha documentado que hasta el 80 % de los pacientes paliativos experimentan dolor crónico, y más del 70 % sufre ansiedad, insomnio o angustia emocional persistente. Estas cifras evidencian una

realidad compleja y multidimensional que no siempre puede abordarse únicamente desde la medicina convencional (Page et al, 2021).

Ante esta situación, la enfermería se presenta como una disciplina clave, no solo por su cercanía constante al paciente, sino por su capacidad para identificar necesidades y aplicar cuidados personalizados. Sin embargo, existe una brecha notable entre la teoría y la práctica, ya que muchas de las intervenciones complementarias aún no se integran de forma sistemática en los protocolos clínicos, a pesar de la creciente evidencia que respalda su eficacia.

Ahondando en la integración de estas intervenciones referidas como complementarias, estudios recientes han demostrado resultados no uniformes pero alentadores, particularmente en el control de síntomas como náuseas, ansiedad y mejora del sueño en el caso de aromaterapia en unos u otros formatos de aplicación y en los distintos estados de avance de la enfermedad (Kreye *et al.*, 2022; Goepfert *et al.*, 2017; Candy *et al.*, 2020).

En lo que respecta a la musicoterapia, se asocia principalmente a la reducción del dolor, la ansiedad y la mejora del bienestar emocional en pacientes con enfermedades avanzadas. Gutgsell *et al.* (2013) demostraron que la musicoterapia reduce significativamente el dolor en pacientes en cuidados paliativos (Gutgsell *et al.*, 2013). De manera similar, Rodgers-Melnick *et al.* (2023) encontraron beneficios consistentes en hospitales comunitarios, resaltando su papel en la reducción del malestar físico y emocional (Rodgers-Melnick, Rivard, Block & Dusek, 2023). Además, estudios cualitativos como el de Pommeret *et al.* (2019) señalaron que la musicoterapia tiene un impacto positivo en el bienestar emocional, permitiendo a los pacientes expresar sentimientos y alcanzar momentos de tranquilidad (Pommeret *et al.*, 2019). Brungardt *et al.* (2021) también innovaron al usar musicoterapia en combinación con realidad virtual, obteniendo resultados prometedores en la satisfacción y la experiencia del paciente (Brungardt *et al.*, 2021).

En definitiva, esta investigación busca contribuir al desarrollo de prácticas asistenciales sensibles y empáticas, que reconozcan que cuidar no es solo curar, sino también acompañar, aliviar, y dignificar el proceso de morir.

2. OBJETIVOS

A través de este trabajo, se busca profundizar en el abordaje enfermero dentro del contexto de los cuidados paliativos, poniendo especial énfasis en el impacto de las terapias complementarias como la musicoterapia, sean aplicadas de manera individual o, como es habitual, en combinación con otras como la aromaterapia. Estas intervenciones han sido objeto de creciente interés por su potencial para aliviar síntomas como el dolor y la ansiedad, contribuyendo así a una atención más humana y centrada en la persona. Así, el objetivo general de esta investigación es «Conocer los beneficios de la musicoterapia, sola o combinada con otras terapias complementarias, para el rol de enfermería en cuidados paliativos».

Para la consecución de este objetivo, se estructuró la investigación en los siguientes objetivos específicos:

- Conocer las aplicaciones de la musicoterapia para el abordaje enfermero del paciente de cuidados paliativos.
- Conocer cuál es el rol de enfermería en lo cual respecta a la calidad de vida de los pacientes paliativos.

3. METODOLOGÍA

Esta revisión bibliográfica sistemática está dirigida a resolver la siguiente pregunta de investigación «¿Qué efectos tiene el abordaje enfermero mediante terapias complementarias, tales como la musicoterapia, en la calidad de vida de los pacientes en cuidados paliativos?», se ha llevado a cabo siguiendo las recomendaciones y directrices marcadas para las revisiones sistemáticas, utilizando el método PRISMA (*Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses*) (Page *et al.*, 2021), realizada con publicaciones de interés publicadas entre los años 2019-2024, ambos incluidos, que traten sobre los cuidados de enfermería en cuidados paliativos en la unidad de cuidados intensivos, y donde los cuidados de enfermería son determinantes para la calidad de vida de estos pacientes.

Para la realización de este trabajo se accedió a las diferentes bases de datos.

Para la elaboración del apartado de introducción y justificación se utilizaron artículos y estudios con información de relevancia e importancia sobre el tema, esta información fue adquirida de diferentes páginas web y llevada a cabo siguiendo una metodología de revisión bibliográfica narrativa.

Los diferentes artículos bibliográficos fueron adquiridos en el periodo del 20 noviembre del 2024 hasta el 6 de febrero del 2025.

Se incluyeron tres grandes bases de datos, las cuales son Pubmed, WoS y Scopus de donde se seleccionaron los artículos de interés según los siguientes criterios de inclusión:

- Fecha de publicación de los artículos menor a 5 años inclusive (2019-2024).
- Idioma de escritura español y/o inglés.
- De acceso gratuito al texto completo.
- Relacionados con enfermería y cuidados intensivos

A continuación, se aplicaron los siguientes criterios de exclusión:

- No enfocado en pacientes con cuidados paliativos.
- No enfocado en enfermería.
- Duplicado.
- Eliminado tras su selección para este trabajo.
- Calidad metodológica baja según la ficha de lectura crítica FLC 3.0

Para dirigir la búsqueda se utilizaron descriptores DeCS (Descriptores en Ciencias de la Salud) o términos MeSH (*Medical Subject Headings*), y los operadores booleanos AND, OR, NOT. Así, las combinaciones realizadas fueron las siguientes:

- “Nurse” AND “Palliative Care” OR “Quality of life”
- “Palliative Care” AND “Patients” AND “Quality of life”
- “Patients” AND “Palliative Care”

- “Alternative Therapy” AND “Palliative Care” OR “Critical Cares”
- “Palliative Care” AND “Music therapy”
- “Patients” AND “Palliative Care” AND “Aromatherapy”
- “Patients” AND “Palliative Care” AND “Music therapy”

Con la finalidad de evitar sesgos de selección, divulgación y clasificación se efectuó un análisis exhaustivo de las diferentes bases de datos, usando así filtros de búsqueda. Para llevar a cabo dicho proceso se utilizó la Ficha de Lectura Crítica FLC 3.0, un instrumento que permite obtener información de alta relevancia de cada referencia bibliográfica escogida. Información que le permite clasificar cada estudio de investigación según su calidad metodológica alta, media o baja.

Tras realizar esta lectura crítica, se organizó la información en función de las características, objetivos y datos cuantitativos y cualitativos de los estudios, dicha metodología elegida sirvió para revisar, analizar y contrastar la validez de la información encontrada en las diferentes bases de datos seleccionadas.

En relación a la identificación inicial, la búsqueda arrojó un total de 308 artículos provenientes de tres bases de datos principales: PubMed (n=129), Scopus (n=92) y *Web of Science* (WoS) (n=87). Tras las distintas fases de cribado según los referidos criterios de exclusión, se seleccionaron nueve estudios de calidad metodológica alta.

4. RESULTADOS

A continuación, se presentan las principales características de los estudios seleccionados mostradas según el guion marcado por los objetivos específicos:

Con respecto a las aplicaciones de la musicoterapia para el abordaje enfermero del paciente de cuidados paliativos, Warth *et al.* (2021) realizaron un ensayo aleatorizado controlado cuyo objetivo principal era evaluar el efecto de la intervención «Song of Life» en el bienestar psicológico de 104 pacientes en cuidados paliativos en dos hospitales universitarios de Alemania, para ello los pacientes eligen una canción

significativa, se graba una interpretación personalizada y se reflexiona sobre el significado. Para la medición se utilizaron cuestionarios como: Calidad de vida (*McGill Quality of Life Questionnaire* - MQOL-R), bienestar espiritual (FACIT-Sp), integridad del yo (BMGE), estrés momentáneo (*NCCN Distress Thermometer*). Los resultados y conclusión del estudio de Marco Warth *et al.* (2021) contemplaron que hay mayor bienestar espiritual, mayor sentido de la integridad del yo y reducción del estrés, sin embargo, no se encontraron diferencias significativas en la calidad de vida psicológica social.

De manera similar al estudio anterior, Freeman *et al.* (2025) realizaron una revisión sistemática con el fin de analizar la evidencia existente sobre la aplicación de la musicoterapia, la aromaterapia y la terapia de masaje en pacientes en cuidados paliativos sintetizando así los resultados en relación con su efectividad para el alivio de síntomas y la mejora de la calidad. En relación a los instrumentos utilizados para esta búsqueda se utilizaron escalas de medición del dolor, ansiedad, calidad de vida y bienestar emocional y por otra parte también se utilizó evaluaciones cualitativas sobre percepción y experiencia en pacientes con terapias complementarias.

En correspondencia a la musicoterapia se evaluaron 16 estudios de los cuales en 5 estudios de 7 totales hubo reducción del dolor, en otros 5 estudios una disminución de la ansiedad y en algunos estudios cualitativos mejora la calidad de vida y de bienestar.

En relación a la aromaterapia fueron evaluados 4 estudios de los cuales en el 73% de los casos se redujo las náuseas y los vómitos y algunos pacientes presentaron mejoría del sueño y estado de ánimo.

Con respecto a la terapia de masaje se analizaron 4 estudios de los cuales en 4 de 5 estudios disminuyó el dolor y tuvieron efectos positivos de bienestar.

Concluyendo que la musicoterapia y la aromaterapia fueron las dos terapias alternativas no farmacológicas más efectivas para mejorar la calidad de vida y reducir síntomas en pacientes paliativos.

Con respecto al rol de enfermería en lo cual respecta a la calidad de vida de los pacientes paliativos, Chung *et al.* (2022) realizaron un ensayo clínico aleatorizado del cual el objetivo principal era analizar el impacto de una intervención de cuidados paliativos en la calidad de vida de 42 pacientes con cáncer de páncreas.

Los métodos utilizados para este estudio fueron los siguientes:

- FACT-G (*Functional Assessment of Cancer Therapy – General*): Evaluación de calidad de vida en dominios físicos, emocionales, funcionales y sociales.
- PRO-CTCAE (*Patient-Reported Outcomes version of the Common Terminology Criteria for Adverse Events*): Evaluación de síntomas y efectos adversos del tratamiento.
- Termómetro de angustia psicológica: Medición del nivel de estrés emocional en los pacientes.

En relación a la recopilación de datos Chung *et al.* (2022) realizó tres recogidas en momentos diferentes, una en la línea base, otra a las 4 semanas y otras a las 12 semanas.

Como resultados obtuvieron que hubo una mejora en todos los aspectos de calidad de vida de los pacientes, observando así mejoría a nivel de bienestar físico, social e incluso emocional. Cabe destacar que los pacientes también obtuvieron mejoras de síntomas físicos como la fatiga entre otras.

Kim *et al.* (2023) realizaron un estudio cuantitativo observacional en el que evaluaron el impacto de los cuidados paliativos tempranos en la calidad de vida, el control de síntomas y el bienestar emocional de 40 pacientes con cáncer de páncreas avanzado, para ello se utilizaron instrumentos como:

- FACT-Hep: Evaluación de calidad de vida específica para cáncer hepático y pancreático.
- ESAS-r: Evaluación de síntomas como dolor, fatiga, náuseas, y bienestar general.
- HADS y PHQ-9: Evaluación de ansiedad y depresión.

Se obtuvo una mejora general en la calidad de vida, en relación a los pacientes con enfermedad metastásica se experimentó un aumento significativo tanto en su calidad de vida como en el control de síntomas.

En síntesis, el estudio demuestra que la incorporación temprana de cuidados paliativos contribuye a mejorar la calidad de vida y reducir la carga de síntomas en pacientes con cáncer de páncreas avanzado, con un efecto particularmente notable en aquellos con enfermedad metastásica. No obstante, no se evidencia un impacto significativo en los niveles de ansiedad, la depresión o la supervivencia de los pacientes.

Por otro lado, Hentschel *et al.* (2020) realizaron un ensayo clínico cuantitativo con el objetivo de evaluar el impacto de una intervención paliativa personalizada en la calidad de vida de pacientes con sarcoma avanzado tratados con trabectedina. Entre los efectos observados, cabe destacar una menor disminución en la calidad de vida y una mayor supervivencia media en el grupo de intervención. En cuanto a los síntomas físicos y emocionales, no se encontraron diferencias significativas en la reducción del dolor, la ansiedad o la depresión entre ambos grupos. Sin embargo, el análisis del estudio identificó que los síntomas severos, su interferencia en la vida diaria y la presencia de ansiedad y depresión fueron los principales factores asociados con una menor calidad de vida. Esto sugiere que una intervención más específica para el manejo de estos síntomas podría generar un beneficio clínicamente más relevante.

Del mismo modo, Cohen *et al.* (2023) llevaron a cabo un estudio experimental cuantitativo cuyo objetivo principal era evaluar si una intervención de cuidados paliativos liderada por enfermeras mejora la planificación anticipada de la atención (ACP).

En este estudio los principales efectos de la intervención de cuidados paliativos primarios liderados por enfermeras en pacientes con cáncer avanzado fueron altamente positivos en términos de ACP. En primer lugar, los pacientes del grupo intervención experimentan una frecuencia significativamente mayor de conversaciones sobre el final de la vida en grupo de intervención un 45,1% y en control de grupo 14,8%.

Además, la intervención tuvo un impacto significativo en la firma de directivas anticipadas con un 43,2% en el grupo de intervención, y un 18,1% en el control de grupo, triplicando ésta la de grupo de intervención.

En conjunto, los resultados del estudio evidencian que la intervención de cuidados paliativos primarios liderados por enfermeras facilitó de manera significativa las conversaciones sobre el final de la vida y la toma de decisiones de los pacientes respecto a sus directivas anticipadas.

Por otro lado, Liu *et al.* (2023) realizaron un estudio experimental cuantitativo con la finalidad de evaluar el impacto de los cuidados paliativos en el estado físico, mental y la calidad de vida de los pacientes con insuficiencia cardíaca crónica, para ello utilizaron varios cuestionarios tanto en el grupo control como en el grupo de estudio, entre los cuestionarios se encuentran:

- Cuestionario Simplificado de Estilo de Afrontamiento.
- Inventarios de Ansiedad de Beck (BAI) y de Depresión de Beck-II (BDI-II): medición de ansiedad y depresión.
- *Minnesota Living with Heart Failure Questionnaire* (MLHFQ): evaluación de la calidad de vida.
- Encuesta de satisfacción del paciente.

Todo ello demostró tener varios efectos clínicos beneficiosos, tanto en el bienestar emocional como en la calidad de vida de los pacientes. Los principales efectos observados incluyen mejoras en las estrategias de afrontamiento por lo que los pacientes del grupo de cuidados paliativos mostraron un aumento significativo en el uso de estrategias de afrontamiento positivas, mientras que las estrategias negativas disminuyeron considerablemente. Esto sugiere que los cuidados paliativos ayudarán a los pacientes a manejar mejor su enfermedad y los desafíos emocionales asociados.

Por último, Shrestha *et al.* (2024) realizaron un estudio cuantitativo transversal en el cual evaluaron las características del dolor en pacientes con cáncer y su impacto en la calidad de vida, además de analizar barreras en el tratamiento del dolor.

Los instrumentos utilizados para este estudio fueron los siguientes:

- Escalas de dolor: Escala de calificación numérica (NRS) y Índice de manejo del dolor (PMI).
- Calidad de vida: EORTC QLQ C-30.
- Ansiedad y depresión: Escala Hospitalaria de Ansiedad y Depresión (HADS).
- Adherencia a medicamentos: Escala de calificación de adherencia a la medicación (MARS-5).
- Barreras en el tratamiento: Cuestionario de Barreras II (BQ-II).

Como resultados obtuvieron que en los efectos sobre la calidad de vida el dolor mal gestionado tiene un impacto negativo considerable en la calidad de vida de los pacientes con cáncer. En relación a los pacientes que experimentan dolor intenso estos tienen una calidad de vida reducida, afectando áreas clave como las funciones físicas, emocionales y sociales. Estos efectos son más pronunciados en pacientes con dolor severo, quienes reportan niveles más altos de fatiga, insomnio, ansiedad y depresión.

Con respecto al uso enfermero de otras terapias, tales como los masajes o la aromaterapia, que se proponen en este capítulo como prometedora línea futura de investigación en terapias complementarias, cabría destacar el reciente estudio de Rhman-Khamis *et al.* (2023), cuyos datos se muestran a continuación:

- Población estudiada: Pacientes con cáncer en cuidados paliativos en un centro oncológico en Egipto.
- Tamaño de la muestra: 100 pacientes.
- Tipo de estudio: Cuantitativo experimental
- Objetivos: Evaluar la efectividad del masaje con aromaterapia (lavanda) en síntomas físicos, psicológicos y calidad de vida en pacientes oncológicos
- Resultados: La aromaterapia combinada (masaje e inhalación de lavanda) mejoró significativamente los síntomas físicos y psicológicos, reduciendo ansiedad, dolor y depresión

5. DISCUSIÓN

Tras haber llevado a cabo esta revisión bibliográfica, se ha identificado la importancia fundamental del rol de enfermería en relación a los cuidados para los pacientes paliativos.

Los cuidados paliativos representan un ámbito fundamental dentro de la atención sanitaria, donde el objetivo no es la curación, sino el acompañamiento integral del paciente en la etapa final de su vida. Esta revisión sistemática ha permitido profundizar en la efectividad de las estrategias de intervención enfermera, con énfasis en el uso de terapias complementarias como la musicoterapia (y otras como la aromaterapia), y su impacto sobre la calidad de vida de los pacientes en situación terminal. Los hallazgos analizados refuerzan la relevancia del rol de la enfermería como eje vertebrador del cuidado humanizado, emocional y físico en este contexto clínico tan sensible.

Uno de los principales puntos destacados en los estudios revisados es el efecto positivo que tienen las terapias complementarias en la reducción de síntomas físicos como el dolor, la fatiga y las náuseas, así como en aspectos emocionales como la ansiedad, el insomnio o el malestar espiritual. Por ejemplo, en el trabajo de Freeman *et al.* (2025), se observó que tanto la musicoterapia como la aromaterapia tuvieron un impacto significativo en la disminución del dolor y la ansiedad, aunque sus efectos tendían a ser más evidentes a corto plazo. Esto indica que, si bien estas intervenciones son efectivas, su integración en el cuidado requiere continuidad y planificación estructurada por parte del equipo de enfermería para mantener resultados sostenibles en el tiempo.

De igual forma, otros estudios como el de Rham-Khamis *et al.* (2023) aportan evidencia robusta al demostrar que la combinación de masaje con aromaterapia (específicamente con lavanda) logró mejoras clínicas sustanciales en los síntomas físicos y emocionales de pacientes oncológicos en cuidados paliativos. Esto sugiere que la enfermería puede desempeñar un papel clave al incorporar técnicas no invasivas, accesibles y de bajo coste, que complementen las intervenciones farmacológicas tradicionales, estos estudios apoyarían una lanza a favor de equipos

multidisciplinares como fisioterapia, terapia ocupacional e incluso profesiones no sanitarias y, como enfermería como pilar terapéutico.

Respecto al rol de la enfermería, los artículos incluidos coinciden en destacar que la intervención del personal enfermero va mucho más allá de la administración de cuidados clínicos. Las enfermeras actúan como figuras centrales en la gestión del confort, en la comunicación con el paciente y sus familiares, en la promoción de la autonomía y en la toma de decisiones compartidas. Cohen *et al.* (2023) mostraron que las intervenciones lideradas por enfermeras mejoraron significativamente la planificación anticipada de la atención, incrementando tanto las conversaciones sobre el final de la vida como la firma de directivas anticipadas. Este hallazgo refuerza la idea de que el personal de enfermería no solo actúa como ejecutor de cuidados, sino también como facilitador de procesos éticos y humanos que dignifican la experiencia de morir.

Por otro lado, estudios como el de Liu *et al.* (2023) evidencian que los cuidados paliativos aplicados desde la enfermería tienen un impacto notable sobre la salud mental del paciente, mejorando su capacidad de afrontamiento, reduciendo la ansiedad y la depresión, y aumentando su satisfacción con la atención recibida. Esta dimensión psicológica del cuidado, muchas veces olvidada, cobra especial importancia cuando se trata de pacientes con enfermedades crónicas o en estado avanzado, donde el sufrimiento no solo es físico, sino también emocional y existencial.

Cabe mencionar que, a pesar de los beneficios identificados, la mayoría de los estudios revisados presentan limitaciones que deben considerarse. Entre ellas, se encuentran la escasez de muestras grandes, la variabilidad en los instrumentos de evaluación, la falta de seguimiento longitudinal y ciertas debilidades metodológicas que comprometen la generalización de los resultados. Estas limitaciones subrayan la necesidad de impulsar más investigaciones rigurosas, con criterios homogéneos de calidad, que evalúen el impacto de estas estrategias de manera sistemática en distintos contextos clínicos y culturales.

Finalmente, con respecto a los objetivos de este trabajo se han cumplido parcialmente dado que el objetivo de musicoterapia se podía haber cumplimentado mejor con artículos que detallaran más aspectos personales

de los pacientes, pero, sin embargo el objetivo de conocer cuál es el rol de enfermería en lo que respecta a la calidad de vida de los pacientes se cumple totalmente debido a que a lo largo del trabajo se ha reflejado que el rol de la enfermería es esencial no solo en el alivio del sufrimiento físico, sino también en la mejora del bienestar emocional, psicológico y espiritual de los pacientes en cuidados paliativos. Esta revisión reafirma que los cuidados paliativos deben entenderse como una responsabilidad colectiva del equipo de salud, pero con un rol especialmente significativo para la enfermería, por su cercanía, continuidad y capacidad de generar vínculos de confianza con el paciente y su entorno. La enfermería, cuando se ejerce desde una visión holística y compasiva, puede marcar la diferencia entre un proceso de final de vida lleno de sufrimiento, y uno vivido con dignidad, alivio y acompañamiento.

En ese sentido y manteniendo el punto de vista más asistencial y humano que investigador, los resultados de este estudio sugieren la necesidad de integrar estas terapias dentro de los protocolos institucionales de cuidados paliativos. Para ello, es imprescindible formar al personal de enfermería en el uso correcto y ético de terapias complementarias, y promover una cultura asistencial que valore el bienestar del paciente más allá de lo biomédico. El reto está en lograr que estas intervenciones no se perciban como elementos «alternativos», sino como componentes esenciales de una atención integral, centrada en la persona.

6. CONCLUSIONES

Esta revisión bibliográfica sistemática ha permitido analizar y sintetizar la evidencia científica más reciente sobre las estrategias de intervención de enfermería en el contexto de los cuidados paliativos, con un enfoque particular en la aplicación de terapias complementarias como la musicoterapia y la aromaterapia. Los resultados obtenidos demuestran que estas intervenciones no farmacológicas representan una herramienta efectiva y viable para mejorar la calidad de vida de los pacientes en situación terminal, ayudando a mitigar síntomas comunes como el dolor, la ansiedad, el insomnio, la fatiga y la angustia emocional.

A través del análisis de múltiples estudios, se observa que la integración de dichas terapias en la práctica enfermera no solo aporta beneficios clínicos, sino que también promueve un cuidado más humano, empático e individualizado. La enfermería se posiciona como una disciplina esencial en el acompañamiento físico, emocional y espiritual del paciente y de su entorno familiar. Además, la implicación activa del personal de enfermería en la toma de decisiones compartidas y en la planificación anticipada de la atención contribuye significativamente a preservar la autonomía del paciente y a garantizar una muerte digna y en paz.

Los estudios revisados también evidencian lo beneficioso que resultaría la incorporación de este tipo de abordajes en las unidades de cuidados intensivos, donde el contacto estrecho del personal de enfermería con los pacientes permite identificar de manera precoz sus necesidades y aplicar intervenciones oportunas y eficaces. Sin embargo, a pesar de los resultados positivos, persisten ciertas limitaciones metodológicas en algunas investigaciones, como el tamaño reducido de las muestras o la duración corta de los estudios, lo que limita la generalización de los hallazgos. Por ello, es necesario impulsar futuras investigaciones con mayor consistencia metodológica, que profundicen en la eficacia a largo plazo de estas terapias y su impacto en diferentes contextos clínicos.

Con respecto a las limitaciones de este trabajo cabría destacar que entre ellas una de las principales limitaciones de este trabajo se encuentra en la falta de consideración de aspectos personales y sociodemográficos de los pacientes incluidos en los estudios analizados. Estos factores pueden ser la edad, los gustos musicales, la cultura, la etnia o las creencias personales dado que no fueron sistemáticamente tenidos en cuenta en la mayoría de los artículos revisados y podría haber influido en la efectividad y percepción de las terapias complementarias. Otra limitación a tener en cuenta se relaciona con el estado nutricional y la dieta específica de los pacientes al evaluar la efectividad de la aromaterapia. En muchos casos, síntomas como las náuseas, los vómitos o la falta de apetito pueden estar estrechamente vinculados a la alimentación o a restricciones dietéticas propias del tratamiento oncológico o de otras enfermedades avanzadas. Al no contemplar la influencia de la dieta o los hábitos alimenticios en los estudios revisados, se pierde una variable

importante que podría haber condicionado, como por ejemplo algunos aromas utilizados podrían generar rechazo o no tener el mismo efecto terapéutico si el paciente asocia esos olores a experiencias negativas vinculadas a su alimentación.

La integración de terapias complementarias como la musicoterapia y la aromaterapia ha demostrado ser beneficiosa en el ámbito del bienestar emocional y físico. Sin embargo, aún queda un amplio campo de exploración que puede enriquecer su eficacia y aplicación en el ámbito sanitario, propongo como propuestas futuras de investigación incluir aspectos tales como los anteriormente nombrados (adaptación al gusto musical, personalización según la edad...) e incluso investigando más allá de las terapias tratadas en este estudio, tales como la terapia de masaje.

A modo de conclusión, la presente revisión reafirma el papel fundamental de la enfermería en los cuidados paliativos, destacando la importancia de una atención integral centrada en la persona. Y

Así, integrar terapias complementarias tales como la musicoterapia y aromaterapia u otras que se proponen como líneas futuras de investigación desde el punto de vista de complementación del abordaje enfermero como otras terapias, tales como la aromaterapia y los masajes, que no sólo mejoran la calidad de vida del paciente, sino que también humaniza la práctica clínica, promoviendo un modelo de atención más sensible, respetuoso y ético ante una etapa tan vulnerable como el final de la vida.

En ese sentido y manteniendo el punto de vista más asistencial y humano que investigador, los resultados de este estudio sugieren la necesidad de integrar la musicoterapia y, quizás, otras terapias complementarias como la aromaterapia u otras relacionadas con las artes escénicas. Para ello, es imprescindible concienciar y formar al referido personal sanitario en los beneficios y uso correcto y ético de terapias complementarias, así como promover una cultura asistencial que valore el bienestar del paciente más allá de lo estrictamente biomédico. El reto está en lograr que estas intervenciones derivadas de las artes escénicas no sean percibidas como elementos "alternativos", sino como complementos esenciales en la atención integral centrada en la persona.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

El trabajo de revisión bibliográfica sistemática mostrado en este capítulo pudo llevarse a cabo de manera satisfactoria gracias a la participación, colaboración y empeño de los/as docentes responsables de trabajo de fin de grado del grado en Enfermería de la Universidad Fernando Pessoa-Canarias en el año académico 2024/2025, así como los miembros de comisión de trabajo de fin de título de la referida universidad.

Por supuesto, queríamos dar las gracias al personal docente y no docente de la Universidad Fernando Pessoa-Canarias por proporcionar un entorno lo suficientemente favorable como para que este tipo de iniciativas surjan y se puedan desarrollar de manera satisfactoria y productiva. Queríamos mostrar nuestro agradecimiento de manera especial a los miembros del cuerpo docente Dña. Melba Estupiñán, D. Joaquín Naya, Dra. Yaiza Molina y Dr. Ruymán Santana Farré.

8. REFERENCIAS

- Brungardt A., Wibben A., Tompkins A. F., Shanbhag P., Coats H., LaGasse A. B., Boeldt D., Youngwerth J., Kutner J. S. & Lum H. D. (2021). Virtual reality-based music therapy in palliative care: A pilot implementation trial. *Journal of Palliative Medicine*, 24(5): 736–742.
<http://dx.doi.org/10.1089/jpm.2020.0403>
- Bruscia, K. E. (2014). *Defining music therapy* (3.^a ed.). Barcelona: Barcelona Publishers.
- Candy, B., Armstrong, M., Flemming, K., Kupeli, N., Stone, P., Vickerstaff, V. & Wilkinson, S. (2020). The effectiveness of aromatherapy, massage and reflexology in people with palliative care needs: A systematic review. *Palliative Medicine*, 34(2): 179–194.
<https://dx.doi.org/10.1177/0269216319884198>
- Chung, V., Sun, V., Ruel, N., Smith, T. J. & Ferrell, B. R. (2022). Improving Palliative Care and Quality of Life in Pancreatic Cancer Patients. *Journal of Palliative Medicine*, 25(5):720-727.
<https://doi.org/10.1089/jpm.2021.0187>
- Cohen, M. G., Althouse, A. D., Arnold, R. M., White, D., Chu, E., Rosenzweig, M., Smith, K. J. & Schenker, Y. (2023). Primary Palliative Care Improves Uptake of Advance Care Planning Among Patients With Advanced Cancers. *Journal of the National Comprehensive Cancer Network : JNCCN*, 21(4):383-390.
<https://doi.org/10.6004/jnccn.2023.7002>

- Freeman, J., Klingele, A. & Wolf, U. (2025). Effectiveness of music therapy, aromatherapy, and massage therapy on patients in palliative care with end-of-life needs: A systematic review. *Journal of Pain and Symptom Management*, 69(1):102-113.
<https://doi.org/10.1016/j.jpainsymman.2024.07.024>
- Goepfert, M., Liebl, P., Herth, N., Ciarlo, G., Buentzel, J. & Huebner, J. (2017). Aroma oil therapy in palliative care: a pilot study with physiological parameters in conscious as well as unconscious patients. *Journal of Cancer Research and Clinical Oncology*, 143(10): 2123–2029.
<https://dx.doi.org/10.1007/s00432-017-2460-0>
- Gold, C., Solli, H. P., Krüger, V., & Lie, S. A. (2009). Dose-response relationship in music therapy for people with serious mental disorders: Systematic review and meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, 29(3): 193–207.
<https://doi.org/10.1016/j.cpr.2009.01.001>
- Gutgsell K. J., Schluchter M., Margevicius S., DeGolia P. A., McLaughlin B., Harris M., Mecklenburg J. & Wiencek C. (2013). Music therapy reduces pain in palliative care patients: a randomized controlled trial. *Journal of Pain and Symptom Management*, 45(5): 822–831.
<https://dx.doi.org/10.1016/j.jpainsymman.2012.05.008>
- Hentschel, L., Richter, S., Kopp, H-G., Kasper, B. *et al.* (2020). Quality of life and added value of a tailored palliative care intervention in patients with soft tissue sarcoma undergoing treatment with trabectedin: a multicentre, cluster-randomised trial within the German Interdisciplinary Sarcoma Group (GISG). *BMJ Open*, 10(8):e035546.
<https://doi.org/10.1136/bmjopen-2019-035546>
- Kim, C. A., Lelond, S., Daeninck, P. J., Rabbani, R., Lix, L., McClement, S., Chochinov, H. M. & Goldenberg, B. A. (2023). The impact of early palliative care on the quality of life of patients with advanced pancreatic cancer: The IMPERATIVE case-crossover study. *Support Care Cancer*, Apr 6;31(4):250. <https://doi.org/10.1007/s00520-023-07709-3>
- Kreye, G., Wasl, M., Dietz, A., Klaffel, D., Groselji-Strele, A., Eberhard, K., & Glechner, A. (2022). Aromatherapy in Palliative Care: A Single-Institute Retrospective Analysis Evaluating the Effect of Lemon Oil Pads against Nausea and Vomiting in Advanced Cancer Patients. *Cancers*, 14(9): 2131.
<https://doi.org/10.3390/cancers14092131>
- Laurillard, D. (2013). *Rethinking University Teaching: A Conversational Framework for the Effective Use of Learning Technologies*. London and NY: Routledge.
- Liu, Y., Tao, L., Liu, M., Ma, L., Xu, Y. & Zhao, C. (2023). The impact of palliative care on the physical and mental status and quality of life of patients with chronic heart failure. *Medicine (Baltimore)*, 102(50):e36607. <https://doi.org/10.1097/md.00000000000036607>

- Magee, W. L., Davidson, J. W., & Gold, C. (2017). Music therapy assessment tool for awareness in disorders of consciousness (MATADOC): Standardisation of the principal subscale to assess awareness in patients with disorders of consciousness. *Neuropsychological Rehabilitation*, 27(3): 402–428. <https://doi.org/10.1080/09602011.2015.1111828>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., McGuinness, L. A., Stewart, L. A., Thomas, J., Tricco, A. C., Welch, V. A., Whiting, P., Moher, D., Yepes-Nuñez, J. J., Urrútia, G., Romero-García, M. & Alonso-Fernández, S. (2021). Declaración PRISMA 2020: una guía actualizada para la publicación de revisiones sistemáticas. *Revista Española de Cardiología*, 74(9): 790–799. <http://dx.doi.org/10.1016/j.recesp.2021.06.016>
- Pommeret S., Chrusciel J., Verlaine C., Filbet M., Tricou C., Sanchez S. & Hanneltel L. (2019). Music in palliative care: a qualitative study with patients suffering from cancer. *BMC Palliative Care*, 18(1): 78. <http://dx.doi.org/10.1186/s12904-019-0461-2>
- Rham-Khamis, E. A., Abu-Raddaha, A. H., Nafae, W. H., Al-Sabeely, A. A., Ebrahim, E. E. & Elhadary, S. M. (2023). Effectiveness of Aromatherapy in Early Palliative Care for Oncology Patients: Blind Controlled Study. *Asian Pacific journal of cancer prevention: APJCP*, 24(8):2729-2739. <https://doi.org/10.31557/apjcp.2023.24.8.2729>
- Rodgers-Melnick S. N., Rivard R. L., Block S. & Dusek J.A. (2023). Effectiveness of music therapy within community hospitals: an EMMPIRE retrospective study. *Pain Reports*, 8(3): e1074. <http://dx.doi.org/10.1097/PR9.0000000000001074>
- Shrestha, S., Sapkota, S., Teoh, S. L., Bhuvan, K. C., Paudyal, V., Huey Lee, S. W. & Gan, S. H. (2024). Comprehensive assessment of pain characteristics, quality of life, and pain management in cancer patients: a multi-center cross-sectional study. *Quality of Life Research*, 33(10):2755-2771. <https://doi.org/10.1007/s11136-024-03725-w>
- Warth, M., Koehler, F., Brehmen, M., Weber, M., Bardenheuer, H. J., Ditzen, B. & Kessler, J. (2021). «Song of Life»: Resultados de un ensayo multicéntrico aleatorio sobre los efectos de la musicoterapia biográfica en cuidados paliativos. *Journal of Palliative Medicine*, 35(6):1126-1136. <https://doi.org/10.1177/02692163211010394>

TEATROS-CIRCO: POLIMORFISMO Y MODULARADIDAD PARA LA INCLUSIÓN Y LA TERAPIA MEDIANTE ARTES ESCÉNICAS

JOSÉ BENJAMÍN GONZÁLEZ GOMIS

Universidad Internacional de La Rioja (UNIR)

SAMUEL QUINTANA GÓMEZ

Escuela Politécnica de Cuenca – (UCLM)

1. INTRODUCCIÓN

Los Teatros-Circo son una tipología de espacio teatral surgida en el siglo XIX en Europa. Uno de los ejemplos más antiguos conservados es el parisino *Cirque d'Hiver*. A finales del siglo XIX y principios del XX experimentaron un gran auge. En España llegaron a ser varias decenas, aunque actualmente sólo se conservan seis. Su principal atractivo es que permiten modificar la ubicación de la escena, desde una posición extremada hasta una central, permitiendo con esta última la observación de la escena en 360°, pero también que los asistentes (actores o espectadores) se observen entre ellos y se generen unas actitudes artísticas más inclusivas, igualitarias e implicadas prácticamente en la creación.

El ejercicio de la arteterapia se construye sobre diversas cuestiones: con qué, con quien, cómo, para qué y también dónde (Klein, 2006). Es en este último punto donde se produce la intercesión entre teatros-circo y arteterapia. En una sesión de psicoterapia el profesional al cargo establece un marco, que conlleva tanto unas reglas que conducen las intervenciones como la delimitación de un espacio y de un tiempo. En este capítulo se busca sumar una respuesta nueva al dónde, valorando las características propias de los teatros-circo como potencialidades para el ejercicio de la arteterapia.

1.1. LOS TEATROS-CIRCO

Su propio nombre ya nos da numerosas pistas sobre sus antecedentes históricos. Los teatros-circo surgieron en Europa a principios del siglo XIX como una solución que aglutinaba en el mismo espacio requisitos técnicos de diversas disciplinas de espectáculos. Evidentemente, las dos principales eran el circo, que gozaba de un gran auge en ese momento; y el teatro, con su plurisecular tradición. La circularidad escénica y visual es tan importante en el espectáculo circense que es precisamente lo que le da nombre (*circus*).

Tal y como explica Matabosch Giménez, el circo surge como una evolución de los espectáculos ecuestres. De la misma opinión es González Cubero, quien se remonta a los siglos XVI-XVII en Inglaterra, en las escuelas de equitación donde se formaba la clase aristocrática. En el siglo XVIII éstos experimentan una fuerte evolución y, paulatinamente, se profesionalizan y tematizan. Empiezan a adoptar argumentos o, al menos, temáticas diversas, que siguiendo las evoluciones de la moda teatral atienden a los intereses por el exotismo y el romanticismo. Durante todo el siglo XIX predominará el componente ecuestre en el circo que, poco a poco, cederá el lugar a las acrobacias y las actuaciones de los payasos. El uso del caballo conlleva una serie de condicionantes en la organización del espacio que se reflejan en la propia pista de los circos y, por extensión, en los edificios que se construyen para servir como circos fijos o estables, ya no carpas, sino construcciones completas. En un primer momento, los espacios que permitían estos espectáculos eran los descampados, los hipódromos y, en España y otros países del entorno hispano, las plazas de toros (González Cubero, 2021, p- 103-104; Matabosch Giménez, 2018). De esta evolución histórica derivan denominaciones como la de *Cirque d'Hiver* que encontramos para el teatro-circo parisino.

Por su parte, la historia del espacio escénico teatral se retrotrae a los teatros griegos y romanos, con su semicircularidad del público y frontalidad escénica. Durante la Edad Media desaparecen los recintos profesionalizados y diseñados específicamente para la práctica del teatro; se dan una variedad de espacios aprovechables, como plazas, patios para el teatro secular; e iglesias, para el drama sacro y litúrgico que

sentarán las bases del nuevo teatro occidental (Oliva y Torres Monreal, 2010). Finalmente, y ya en una época más avanzada, surgirán los conocidos como teatros a la italiana, expresión de la nueva sociedad burguesa europea, con una forma rectangular, escenario extrínseco a la sala del público, patio de butacas, y muchos palcos que aportan estatus social a las clases dominantes (Macgowan y Melnitz, 1997).

Estos teatros se extenderán por Europa y América durante siglos, siendo la tónica y el espacio para el que se conciben la gran mayoría de obras teatrales, del género que sean. Habrá que esperar a los movimientos de transformación del teatro, ya en el siglo XX, para que nuevas propuestas escénicas surjan como expresión y vehículo de inquietudes y pretensiones artísticas de los escritores y actores teatrales (Innes, 1992; Ortiz, 2016). Serán estas nuevas tendencias las que abran la puerta al ejercicio del teatro y las artes escénicas como mediación para la terapia.

1.1.1. Espacios escénicos centrales en España

Los teatros-circo son una tipología que está presente en nuestro país desde hace casi doscientos años. Se tienen datos que avalan su existencia desde 1830 hasta la actualidad (Matabosch Giménez, 2018; Quintana, 2024). No obstante, la existencia de espacios escénicos centrales no resulta desconocida en España antes de esta fecha. Su historia se remonta a aproximadamente dos mil años, con tres las categorías principales:

- Anfiteatros romanos
- Corrales de comedias
- Plazas de toros

Los anfiteatros romanos son una tipología escénica que se irradió por todo el Mediterráneo siguiendo la expansión del Imperio Romano. A diferencia de los teatros romanos, que cuentan con una estructura semi-circular y un escenario frontal, los anfiteatros permiten la visualización en 360° del espectáculo. Son un edificio público, circular y concéntrico entorno a una arena, con graderío que circunvala la arena. En ellos se realizaban gran variedad de espectáculos, especialmente de gladiadores, donde se hacía un uso intensivo de animales salvajes. En ellos

también se organizaron naumaquias, que eran unas batallas navales generalmente conmemorativas. El ejemplo más famoso de esta tipología arquitectónica es el *Coliseum* de Roma, pero es un tipo de recinto para espectáculos ampliamente estudiado en todo el territorio del antiguo Imperio Romano, así como en la antigua Hispania (Cano Pintos, 2016; Jiménez Hernández, 2015; Morán Sánchez, 2015).

Por su parte, los corrales de comedias son una tipología teatral que ha visto surgir entre sus muros algunas de las obras más importantes de la historia teatral europea. Actualmente siguen conservándose algunos espacios de este tipo en España. En Madrid abundaron, pero el desarrollo urbanístico de la ciudad llevó a su desaparición (Núñez Caballero, 2017). En la actualidad el más famoso es el Corral de Comedias de Almagro, que se remonta al siglo XVII. En él se celebra desde hace tiempo el Festival de Teatro Clásico de Almagro⁸³, y esto motivó que en 1994 se estableciera en la ciudad el Museo Nacional del Teatro (Gómez-Casero Fuentes, 2018).

Por último, las plazas de toros cuentan también con su particularidad historia y evolución como espacio destinado a la producción de diversos espectáculos. Presenta muchas concomitancias con los recintos para espectáculos ecuestres (Matabosch Giménez, 2018). En ambos, la centralidad de la escena, la circularidad y la posibilidad de visionar el transcurso del espectáculo en 360° es fundamental, así como la intervención de animales y los accesos inferiores a la arena, por debajo del graderío.

1.1.2. Teatros-circo en España

Durante décadas la tipología teatral de los Teatros-Circo no recibió una suficiente atención entre los estudiosos. Pero la tendencia ha cambiado en los últimos veinte años, con la publicación de trabajos de investigación que permiten conocer con mayor fiabilidad la historia de los teatros-circo en España. El primer inventario fue realizado por Matabosch i Eiximenis (2009), computando más de sesenta edificios construidos que responden a la estructura de teatro-circo, desde mediados del siglo XIX hasta la actualidad. Posteriormente Tidor López (2016) se ocupó de estudiarlos de forma cronológica, geográfica e historiográfica. En el

⁸³ <https://www.festivaldealmagro.com/>

año 2024, uno de los autores del presente capítulo, Samuel Quintana Gómez, realizó una tesis doctoral donde se ocupó de la acústica de cinco de los seis teatros-circo que actualmente se conservan en España, realizando también una actualización del estado de la cuestión.

Teatro-Circo de Albacete (1887)

FIGURA 1. Interior del Teatro-Circo de Albacete donde se aprecia la compartimentación que permite su conversión en pista de circo



Fuente: <https://cultura.castillalamancha.es/patrimonio/catalogo-patrimonio-cultural/teatro-circo-de-albacete>

Este histórico teatro de la capital manchega está catalogado como Bien de Interés Cultural (BIC) desde 2013. Su construcción se remonta a 1887, diseñado por el arquitecto Juan Peyronnet. El actual estado se debe a la profunda reforma a la que fue sometido en 2002, y que permitió su reapertura al público en unas condiciones magníficas, siendo actualmente el eje de la programación artística de la ciudad. Cuenta con un aforo aproximado de novecientas cuarenta localidades. Es uno de los más antiguos del mundo (1887) y también de España (coetáneo del *Teatro Carré*, Ámsterdam; y el *Teatro-Circo Jules Verne*, París, 1889), siendo

el único en España que continúa manteniendo la doble funcionalidad escénica (teatro a la italiana-circo). Gracias a ello organiza con carácter anual el Festival Internacional de Circo de Albacete⁸⁴, que ha adquirido gran prestigio en el panorama circense (Caulín Martínez, 2003; Gutiérrez Mozo, 2003; Linares Valcárcel, 1998; Quintana Gómez, 2024).

Teatro-Circo de Murcia (1892)

Próximo en fechas al Teatro-Circo de Albacete, el Teatro-Circo de Murcia (también conocido como Teatro-Circo Villar) fue diseñado por el arquitecto Justo Millán en 1889. Su construcción se completó en 1892, cuando fue inaugurado. Estilísticamente responde a la conocida como arquitectura de hierro típica de España en la segunda mitad del siglo XIX. Tras veinte años de cierre, pudo ser rehabilitado en 2007. Su aforo roza las novecientas localidades, dependiendo también de cómo se configure el espacio dependiendo de la actividad programada (Quintana Gómez, 2024; Oliva Olivares, 2014).

Teatro-Circo Apolo de El Algar (1905-1907)

En esta localidad murciana se conserva otro ejemplo de teatro circo. Es un edificio de estilo modernista, que sigue el proyecto de Pedro Cerdán, presentado en 1905 e inaugurado el 4 de enero de 1907. De esa época conserva un valioso telón de boca, pintado manualmente y que fue objeto de restauración en 2011. En concreto su estilo se relaciona con un movimiento modernista conocido como “eclecticismo historicista”, donde coexisten diversos estilos neo que remiten al pasado arquitectónico clásico, gótico, renacentista o barroco (Esteban García, 2010; Giménez Flores y Montoro Guillén, 2009; Quintana Gómez, 2024).

Teatro-Circo de Orihuela (1907-1908)

Su construcción data de 1907, aunque hubo de esperar al año siguiente para ser inaugurado. Es de estilo modernista valenciano, pero sigue la tipología de teatro-circo francés (Galiano Pérez, 1995; Jaén i Urbán, 1999; Quintana Gómez, 2024). Actualmente está catalogado como Bien

⁸⁴ <https://festivalcircoalbacete.com/teatro-circo-de-albacete/>

de Interés Cultural y su nombre ha sido modificado pasando a ser denominado Teatro-Circo Atanasio Díe Marín, ilustre poeta de Orihuela.

FIGURA 2. Interior del Teatro-Circo de Orihuela.



Fuente: Wikipedia.com

Teatro-Circo de Marte de Santa Cruz de La Palma (1918)

Al igual que algunos ejemplos anteriores, este teatro canario fue declarado BIC en 1987. Su historia se remonta a 1854, cuando por la Desamortización, se enajenó el convento femenino de Santa Catalina de Siena, y en el solar se construyó un circo-teatro que se materializó en 1871. Se le dieron múltiples usos como peleas de gallos, circo ecuestre, bailes de salón, teatro de títeres y prestidigitadores, conciertos, etc. En 1918, tras la I Guerra Mundial, se realizó una profunda reforma que es la que llega principalmente hasta nosotros (Quintana Gómez, 2024).

Teatro-Circo Price de Madrid (2007)

Aunque en sus orígenes fue uno de los teatros-circo más antiguos de España, los avatares históricos llevaron a que en 2007 se realizara una nueva construcción, que es la existente. Su historia se remonta a 1853,

cuando Thomas Price, domador de caballos irlandés, se instaló en Madrid. En 1880 experimentó su primer traslado, ocupando el espacio donde habían estado previamente el Circo Olímpico y el Teatro del Circo. Finalmente, fue demolido en 1970 y hubo que esperar casi cuarenta años hasta que, en 2007, un nuevo centro cultural en la zona de Atocha heredara este nombre histórico. En la actualidad el recinto es modular y puede modificarse para acoger la temporada estable de circo, conciertos tradicionales y conciertos de músicas populares urbanas con el público en pie (Eguizábal, 2007; Quintana Gómez, 2024).

FIGURA 3. Exterior del Circo Price de Madrid, hacia 1870.



Fuente: <https://www.teatrocircoprince.es/historia/el-price>

1.2. ARTETERAPIA

La arteterapia es un campo claramente en expansión, desde sus orígenes modernos a mediados del siglo XX (el pintor Adrian Hill fue el primero que empleó el término), ha experimentado un claro aumento de interés, métodos aplicados, propuestas y debate científico. La arteterapia apela a la mediación de todas las artes (Klein, 2006), sin importar cuáles y siendo permeable a las nuevas evoluciones artísticas que difuminan los límites entre ellas e incorpora la mediación tecnológica en las creaciones artísticas.

Dentro de la arteterapia existen diversas aproximaciones, como las terapias expresivas continuas (*expressive therapies continuum*) (Graves-Alcorn y Kagin, 2017; Hinz, 2020). La introducción de la acción, del

movimiento en psicoterapia está en la base de las terapias mediante artes expresivas. La integración del elemento kinestésico puede ayudar a aquellas personas que prefieren este cauce de comunicación frente al verbal o visual. Las artes, ya sea danza, música, teatro, etc. poseen un componente kinestésico que puede contribuir a mejorar la eficacia terapéutica del participante (Malchiodi, 2012, 132).

2. OBJETIVOS

2.1. OBJETIVO GENERAL

- Presentar las posibilidades escénicas modulares de los Teatros-Circo como herramientas para la arteterapia y la inclusión a través de las artes escénicas.

2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar los Teatros-Circo que aún sigue operativos en España.
- Describir las opciones modulares del espacio escénico de estos recintos.
- Conocer las propuestas de uso del espacio con funciones terapéuticas en arteterapia.
- Relacionar las funciones terapéuticas del espacio con las posibilidades de los Teatros-Circo.

3. METODOLOGÍA

Se ha seguido una metodología mixta, cuantitativa-cualitativa (Hernández-Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2014), en la cual se han cruzado los datos obtenidos mediante una investigación cuantitativa en acústica escénica con los resultados procedentes de la lectura sistemática y crítica de propuestas de arteterapia.

La fase cuantitativa de la investigación ha sido llevada a cabo por Quintana Gómez (2024), donde se pueden consultar todos los resultados pormenorizados. En el apartado 4.2. de este capítulo se presenta un

resumen de la caracterización de los teatros-circo estudiados. Para ello se ha seguido el método descrito en la norma *ISO 3382-1*, que sistematiza la caracterización acústica de recintos destinados a espectáculos. Todas las mediciones se han efectuado respetando las prescripciones normativas, tanto a nivel de equipo como metodológico.

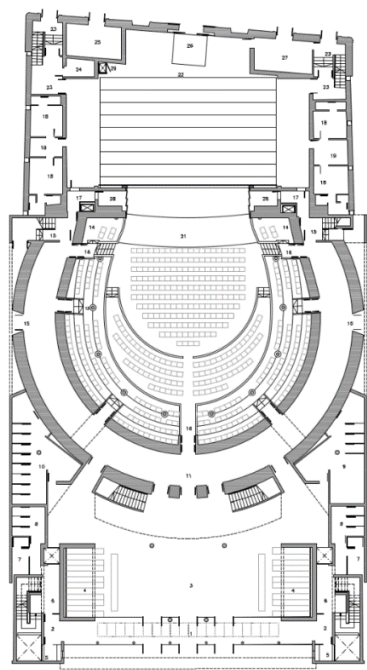
4. RESULTADOS

4.1. ESPACIO Y GEOMETRÍA DE LOS TEATROS-CIRCO

A diferencia de los teatros a la italiana, donde el patio de butacas tiene una estructura cuadrangular, los Teatros-Circo (T-C) buscan unas soluciones tendentes a la circularidad; aunque en la mayoría de los casos no llegan a poseer una circularidad tan perfecta como la de las plazas de toros. Dado su carácter híbrido, esta mixtura entre tendencia circular y caja escénica externa al círculo es una solución bastante funcional, que mantiene las principales características y funcionalidades de la pista de circo original. En esta configuración, el escenario teatral se convierte en una zona de paso, de entrada y salida de artistas, pero ya no es el centro gravitatorio de la práctica escénica y lugar de reunión de todas las miradas de los espectadores.

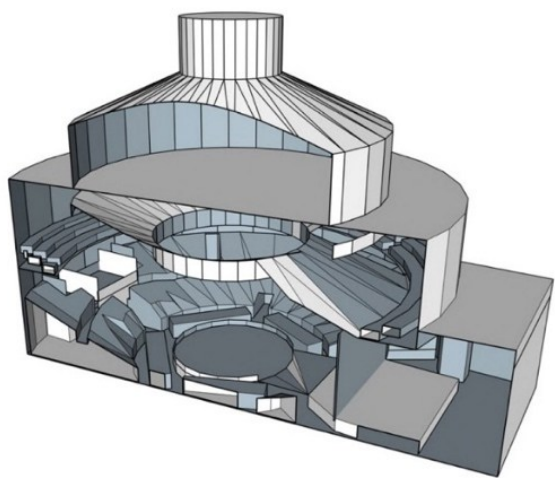
Cuando no operan como circo, sino como teatro, la tendencia es a una forma de herradura más o menos pronunciada dependiendo del lugar. Si comparamos las figuras que se muestran a continuación, se aprecia cómo el grado de cierre de la forma de herradura es menor en el T-C de Albacete (Fig. 4), y en cambio es más acusada en el T-C de Marte (Fig. 6) y aún más en el Price (Fig. 7) (González Cubero 2021, 112). Para ello, a lo que originalmente era la pista del circo donde se realizaban los ejercicios ecuestres (un tambor circular), se le adosa una segunda estructura rectangular que se convierte en la caja escénica, y que comunica con la primera. Esto es exactamente lo que puede apreciarse en los mapas del T-C de Albacete (Figs. 4 y 5) y del T-C de Marte (Fig. 6).

FIGURA 4. *Planta del Teatro-Circo de Albacete en la actualidad*



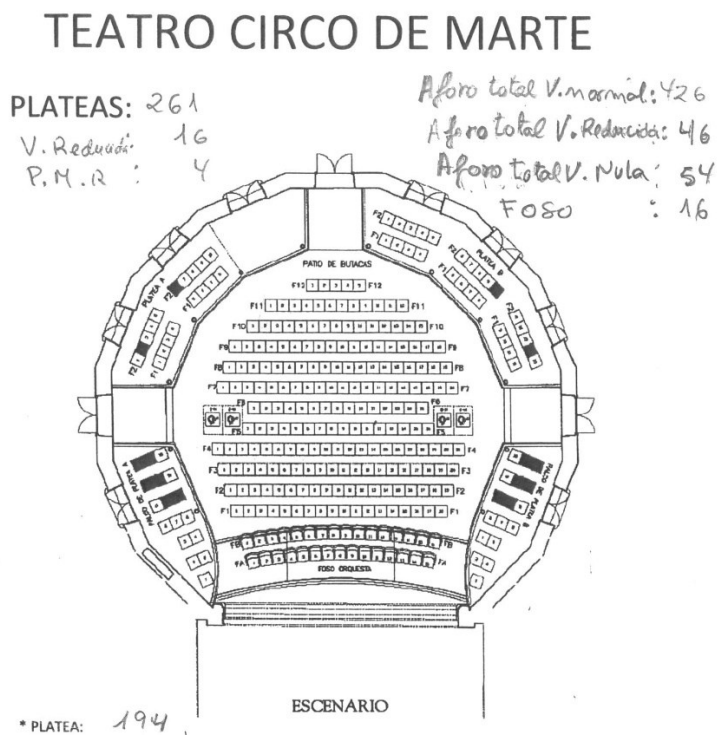
Fuente: <https://teatrocirco.es/teatro-circo/>

FIGURA 5. *Recreación 3D de la sección del Teatro-Circo de Albacete en la actualidad*



Fuente: Samuel Quintana Gómez (2024)

FIGURA 6. Planta del Teatro-Circo de Marte de Santa Cruz en la actualidad



Fuente: <https://www.santacruzdelapalma.es/circodemarte/edificio/>

FIGURA 7. Interior del Teatro Circo Price de Madrid, con el escenario central



Fuente: <https://www.teatrocircoprince.es/espacios>

4.2. ACÚSTICA DE LOS TEATROS-CIRCO

TABLA 1. Caracterización acústica comparada de los Teatros-Circo españoles.

Asp. Subjetivo	Magnitud Acústica		AG.	AB.	MU.	OR.	MA.
Ruido Fondo	Criterio ruido	NC	30	30	30	25	35
Nivel sonoro subjetivo	Fuerza sonora	G (dB)	-2,1	0,6	2,4	1,2	-0,7
Reverberación	T. reverberación inicial	EDT (s)	1,62	1,83	1,36	1,36	1,40
	T. reverberación	T20 (s)	1,62	1,84	1,52	1,34	1,49
	T. reverberación difuso (max. dinámica)	RT (s)	1,62	1,83	1,51	1,34	1,53
	Calidez	BR	0,92	1,05	1,19	1,06	1,16
	Brillo	Br	0,91	0,84	0,89	0,87	0,77
Claridad del sonido percibida	Claridad temprana	C20 (dB)	-6,4	-4,4	-2,7	-1,7	0,2
	Claridad vocal	C50 (dB)	-1,7	-1,4	0,4	2,4	3,2
	Claridad	C80 (dB)	1,0	0,2	3,7	4,1	4,7
	Definición	D50	0,41	0,42	0,52	0,63	0,67
	Definición musical	D80	0,55	0,51	0,70	0,71	0,74
	Tiempo central	Ts (ms)	110	116	78	72	60
Ancho aparente fuente (ASW)	Fracción energía lateral precoz	JLF	0,16	0,12	0,21	0,28	0,31
Envolvente del oyente (LEV)	Coeficientes binaurales precoces	IACC (0,50)	0,40	0,50	0,72	0,68	0,77
		IACC (0,80)	0,32	0,44	0,58	0,61	0,70
	Coeficientes binaurales tardíos	IACC (50,+)	0,14	0,15	0,24	0,19	0,18
		IACC (80,+)	0,13	0,14	0,21	0,18	0,18
Condiciones conjunto	Soporte precoz	STprecoz (dB)	-9,3	-9,8	-12,5	-11,4	-9,3
Reverberación percibida	Soporte tardío	STtardío (dB)	-11,9	-11,2	-10,0	-15,0	-12,1

Fuente: Samuel Quintana Gómez (2024)

La acústica de recintos, y en concreto la de escenarios, ha experimentado un gran auge en las últimas décadas, gracias a la evolución de las tecnologías y de la sensibilización de los investigadores. En la actualidad se han caracterizado espacios escénicos circulares como, el anfiteatro de Segóbriga (Galindo, Girón y Cebrián, 2020) o el Corral de Comedias de Almagro (López-Ballester *et al.*, 2024).

El estudio acústico de los Teatros-Circo españoles ha permitido constatar su adecuación a los estándares actuales acústicos de los recintos destinados a espectáculos. Tal y como se puede observar en la Tabla 1, los distintos aspectos subjetivos (ruido de fondo, nivel sonoro subjetivo, reverberación percibida, claridad del sonido percibida, ancho aparente de la fuente (ASW), envolvente del oyente (LEV) y soporte de escenario), cuantificados mediante sus respectivas magnitudes, han permitido comprobar la adecuación de estos recintos para una práctica artística variada. Especialmente interesante resulta la comprobación hecha con el T-C de Albacete, donde se han medido las dos configuraciones (teatro y circo). Ambas son plenamente operativas, destacando la homogeneidad de los valores obtenidos en la configuración de circo, en aspectos como la claridad y el soporte de escenario.

4.3. GESTIÓN DEL ESPACIO EN ARTETERAPIA ESCÉNICA

La arteterapia es una modalidad terapéutica mediada por el arte y que, por tanto, depende en parte de las definiciones de arte con las que opere la sociedad o grupo humano en el que se pone en práctica. Como toda actividad humana, se enmarca en unas coordenadas físicas y pueden adoptarse múltiples formas.

En el caso concreto de este capítulo el interés reside en la arteterapia escénica, en la que está mediada por disciplinas que se definen como escénicas o performativas. Las tres ramas fundamentales de este bloque son la terapia mediante la dramatización teatral, la danzaterapia y la musicoterapia. En todas ellas los elementos espacial y kinestésico son fundamentales para la adecuada realización de la práctica, tanto artística como terapéutica. En las terapias expresivas continuas es importante analizar cómo el cuerpo se mueve en el espacio y como se genera un sentido de los ritmos corporales (Hinz, 2020, pp. 41-55).

En esta investigación partimos de la convicción de que el espacio no es neutro, sino que debe ser interpretado (Augé, 2000), y que, en el contexto terapéutico, especialmente si está mediado por el arte, esta interpretación es fundamental para la consecución de los objetivos de la praxis terapéutica.

4.3.1. El espacio en teatroterapia

La teatroterapia es probablemente una de las ramas más desarrolladas durante el siglo XX y las casi tres décadas de siglo XXI. Las profundas reformas que ha experimentado el teatro desde 1900, con gran influencia del psicoanálisis y otras corrientes procedentes de la psiquiatría, han orientado la práctica teatral hacia posiciones altamente compatibles con la psicoterapia.

Si siempre fue importante, en la actualidad la puesta en escena es un factor esencial del teatro contemporáneo, en cierto sentido, en detrimento del texto, que perderá su primacía durante unas décadas hasta resurgir a finales del siglo XX. Tal y como se entiende en nuestros días, arranca a finales del siglo XIX, con autores como E. Zola, A. Antoine y los integrantes de la corriente simbolista. Se amplía el *limes* de la puesta en escena, se realiza una lectura simbólica, psicológica y política de la puesta en escena, hasta llegar a propuestas como la no-puesta en escena o la escena improvisada. Por otro lado, la gestión espacial del teatro se transforma con la *performance* y su relación con la puesta en escena, una dualidad en frágil equilibrio, entre la improvisación y lo previamente estipulado. El espacio escénico también se vio fuertemente sacudido por la introducción de medios y tecnologías conformen aparecían y de probaba su disponibilidad y adecuación para la escena. Finalmente se llega a la propia deconstrucción de la escenificación, en tiempos posmodernos. Se produce entonces una crisis de la representación, que da paso a la coralidad, al interés por el vacío y los ritmos pausados, lentos en los que evoluciona la escena. Finalmente se produce una diseminación y descentramiento de la puesta en escena (Pavis, 2015).

Una de las corrientes más desarrolladas de la teatroterapia es el psicodrama, que cuenta con diversas ramificaciones y aplicaciones: psicodrama Moreniano (de Jacob Levi Moreno), psicodrama bipersonal, que entiende el sistema relacional de dos personas como suficiente para ser grupal; psicodrama diádico, que remite a la díada madre-hijo como primera díada de la persona; entre otros (Población Knappe, 2010). Jacob Levi Moreno estableció que el psicodrama era una terapia en grupo, generando una importante revolución en el campo de la psiquiatría que

han seguido muchos autores posteriormente (Moreno, 1966; Vaimberg y Lombardo, 2015). Un grupo habita inevitablemente un espacio, físico o virtual, y ese espacio se articula reflejando relaciones personales. Las evoluciones en la ocupación del espacio y el uso que se hace del mismo se pueden emplear de múltiples maneras para la terapia.

4.3.2. La gestión del espacio en la danza terapia

La danza terapia nace en Nueva York en el año 1930 de la mano de Marian Chace (Klein, 2006, p. 37). Las corrientes de danza contemporánea que surcan el siglo XX, iniciadas con la gran figura de Isadora Duncan, están muy entrelazadas con la danza terapia. Muchas de estas nuevas propuestas tenían como objetivo un uso del cuerpo más natural, más relajado, y menos agresivo con el bailarín. Durante décadas se han estado buscando cauces corporales que potencien la expresividad natural del ser humano y una codificación menor a la que se encuentra en el *ballet* clásico. Los estudios sociológicos y antropológicos han puesto en relación la danza con rituales de curación de diversas culturas, potenciando la comprensión de la danza como medio para la terapia (Maillard, 2015). Esta visión se ha dado especialmente en el ámbito francés, desde donde ha irradiado a otros países.

Además del espacio interior de la persona, en danza terapia se trabaja con estructuras rítmicas que se desarrollan en diferentes planos espaciales e interpelan a la constitución fundamental de la persona (Maillard, 2015, p. 72). Con la danza nos inserimos en unas coordenadas espacio temporales. Con el movimiento coreografiado se potencia la percepción del ser en el espacio (Maillard, 2015, p. 200), y eso tiene un claro beneficio terapéutico. La danza puede llevar a “un espacio donde nosotros ya no somos más víctimas de las circunstancias, de nuestras creencias, de nuestras actitudes, sino disponibles a esta inteligencia del cuerpo que nos pone en movimiento” (Maillard, 2015, p. 87).

4.3.3. La gestión del espacio en musicoterapia

Aunque la música es una manifestación artística eminentemente escénica, la musicoterapia no ha hecho un especial uso del espacio escénico, optándose por entornos más tendentes a lo clínico o, en otras opciones,

al aula de corrientes pedagógicas paidocéntricas. Sin embargo, podemos detectar en este abandono de los teatros y auditorios una gestión del espacio que da pistas sobre la importancia de encontrar lugares que contribuyen a la sanación terapéutica mediante la música.

En el contexto clínico la sesión de musicoterapia se efectúa en la propia habitación o en alguna sala multiusos sin un diseño específicamente concebido para la práctica artística. Cuando la sesión de musicoterapia se lleva a cabo en entornos pedagógicos, de sensibilización musical para bebés y niños, la gestión del espacio responde al tipo de ejercicios propuestos por el musicoterapeuta. En estos casos sí que se da una tendencia manifiesta por la circularidad. Tanto el terapeuta musical como los participantes en la sesión suelen adoptar una tendencia más o menos circular donde sus miradas y gestos confluyen en el centro. El musicoterapeuta se sitúa en el mismo nivel que el resto de los participantes, es un eslabón más en la cadena circular que se establece. Todos son iguales, todos participan y observan, pueden observarse los rostros de los compañeros e interpretar las emociones.

Una de las propuestas más interesantes y consolidada hoy día, en cuanto a gestión del espacio con finales terapéuticos y de enseñanza-aprendizaje es el Método BAPNE⁸⁵. Como ellos mismos se definen, son “un método de estimulación cognitiva, socioemocional, psicomotriz y neurorrehabilitativa basada en la neuromotricidad” (Romero Naranjo, 2025). En su método se trabaja también con otras configuraciones del espacio distintas a las de la música clásica, potenciando la participación grupal, la inclusión y la circularidad de la actividad sonora.

5. DISCUSIÓN

Los teatros a la italiana, y los auditorios modernos son espacios escénicos que resaltan la diferencia entre artistas y espectadores. En los primeros, predominantes en la historia teatral de los últimos quinientos años, los actores se esconden tras un cúmulo de sistemas de ocultamiento visual. Bambalinas, cortinajes, decorados *ad hoc*, etc., toda la

⁸⁵ <https://percusion-corporal.com/conocenos/>

puesta en escena busca la separación entre hacedores y espectadores, entre actores (activos) y receptores pasivos. Se magnifican las diferencias entre unos y otros. La actividad escénica se convierte en un producto que unos producen y otros consumen.

En los auditorios, magníficas construcciones desde el punto de vista acústico, las orquestas y músicos están en un escenario separados del público, y reverenciados por este. El escenario generalmente está sobreelevado, en una posición central del rectángulo formal. Los músicos salen a escena, proyectan sobre música con escasa intervención de los asistentes pasivos y se retiran tras recibir los aplausos en premio a su actuación.

La máxima expresión de esta distribución escénica es el cine, que impone una marcada frontalidad y una exclusión de la interacción, difuminando o sumiendo en la oscuridad al resto de espectadores. Donde en el teatro y los auditorios se producía una pequeña interacción y participación del público, aunque sólo fuese con aplausos, ahora ya no es necesario. Nada de esta reacción llega a los actores de cine. En lenguaje audiovisual, sus códigos y sus planteamientos son completamente distintos.

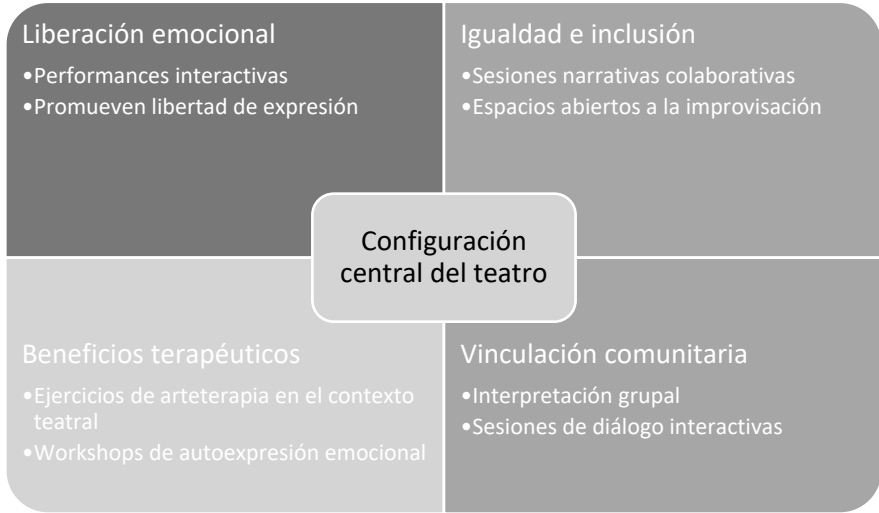
Estas tres propuestas quedan muy lejos de las prácticas de arteterapia e inclusión mediante el arte. En arteterapia se busca la sanación de algunas partes de las personas participantes. Por ello, es fundamental, que no se generen estructuras de sumisión, de dominación jerárquica donde existen pautas muy ritualizadas e inflexibles de comportamiento. Si se dan, será muy difícil que se pueda producir el proceso terapéutico. En las distintas modalidades de arteterapia escénica se tiende a buscar la igualdad entre los participantes, la cercanía, el intercambio saludable y no jerárquico entre todos los presentes en la práctica artística.

Los Teatros-Circos, con su espacio escénico modular, permiten muy diversas configuraciones. Su circularidad y centralidad no impide el establecimiento de ejes jerárquicos de observación-audición, pero son mucho más fácilmente superables que en el teatro cuadrangular, a la italiana. Con la configuración circular y central, se pueden borrar las diferencias entre actores y espectadores, entre personas activas y pasivas lo que permite un desarrollo emocional más libre. Esta tipología de teatro permite las personas dejen de estar divididas en estas dos

categorías y pasen a ser todos asistentes y participantes, buscando un beneficio terapéutico mediante el arte, desde una posición de respeto, seguridad, igualdad, comprensión e inclusión. Se impulsa la construcción de vínculos entre las personas participantes y se realiza la sensación de pertenencia a un único colectivo.

Los Teatros-Circos, con su flexibilidad escénica, pueden promover la liberación emocional mediante performances interactivas donde mediante el psicodrama se de paso a la libertad de expresión. También permiten avanzar hacia la igualdad e inclusión, pudiendo producir actividades como sesiones narrativas colaborativas y espacios abiertos a la improvisación donde la ocupación del espacio se ve modificada con objetivo terapéutico. Así mismo, se potencia la vinculación comunitaria, la interpretación grupal (ya expuesta por J. L. Moreno), así como sesiones de diálogo interactivas, en relación diádica o en grupos mayores.

FIGURA 8. Configuración central y circular en los TC. Diseño participativo y beneficios terapéuticos.



Fuente: elaboración propia

La configuración abierta y central de los teatros-circo pueden convertirse en un lienzo, un espacio en blanco donde los artistas y terapeutas trabajen juntos para la creación de nuevos beneficios terapéuticos. Donde se elaboren y reelaboren nuevos ejercicios de arteterapia,

alejados del contexto clínico e insertos en el teatral, así como *workshops* de expresión y autoexpresión emocional, en un espacio compartido, fluido, libre y evolutivo.

6. CONCLUSIONES

En sintonía con las últimas décadas de propuestas escénicas, donde se han buscado propuestas escénicas que permitan una mayor sensación inmersiva, y con la búsqueda de inmersión (VR, AR...), los Teatros-Circo ofrecen una solución para la arteterapia ya existente, analógica, sin coste añadido para la administración y sin brechas digitales. En aquellos Teatros-Circo que todavía pueden realizar el cambio escénico (como el TC de Albacete), se obtiene con la disposición central un espacio diáfano, abierto a la mirada, donde los participantes en el hecho artístico pueden observarse con reciprocidad, en una comunidad abierta, no jerárquica, sin diferencias de alturas o espacio. Reunidos en torno a un lugar común y compartido que puede ser transitado de forma fluida y que une a todos sin limitaciones de acceso.

En la actualidad existen seis teatros españoles que, de forma estable, pueden abrir sus puertas no sólo al consumo de arte sino a la arteterapia. Los teatros de Albacete, El Algar, La Palma, Madrid, Murcia, y Orihuela aún operan con normalidad y sus características espaciales y acústicas los hacen idóneos para la práctica artística, ya sea teatral o musical. Su espacio modular, con escena central y tambor en altura, el acceso fácil y sencillo a la pista, es perfectamente compatible con muchas de las transformaciones teatrales de los últimos ciento cincuenta años. Las demandas de espacio de la arteterapia escénica (danzaterapia, teatroterapia y musicoterapia), pueden encontrar una excelente respuesta en esta tipología teatral.

Los históricos Teatros-Circo aún en pie pueden avanzar en su concepto de inclusión. Que inclusión y accesibilidad no sean sólo rampas, puertas y ascensores. Los espacios escénicos deben seguir la evolución de la propia sociedad, sensibilizarse a sus demandas, a sus necesidades y, dado que la mayoría son espacios públicos, atender el bien social, el bien mayor. Los Teatros-Circo presentan unas condiciones inmejorables para

la práctica de la arteterapia. Por un lado, presentan estéticas muy cuidadas, bellamente decoradas, vinculadas a recuerdos gratos de espectáculos allí visionados, completamente alejados de la asepsia clínica. Por otro, la configuración interna de su espacio posibilita la ruptura de las estructuras de sumisión (actor-espectador) y permite la floración de los dramas internos de todos nosotros, permite que seamos los actores de nuestras propias vidas, que podamos proceder a la ocupación y abandono del espacio escénico, a su uso de forma terapéutica.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Este trabajo se ha realizado gracias al apoyo de instituciones públicas (ayuntamientos, diputaciones, consejerías) y privadas (propiedad y gerencias de Teatros), a quienes queremos agradecer su disposición para recopilar la información más destacable de los circos y Teatro-Circo con la que ha sido posible elaborar este primer catálogo digital.

8. REFERENCIAS

- Augé, M. (2000). *Los no lugares. Espacios del anonimato*. Gedisa.
- Cano Pintos, A. (2016). *El estadio Olímpico. Sus fundamentos arquitectónicos*. Tesis doctoral inédita. Universidad Politécnica de Madrid.
- Caulín Martínez, A. (2003). *Aproximación a la historia y crónica reciente del Teatro-Circo de Albacete (1887-2002)*. Instituto de Estudios Albacetenses “Don Juan Manuel”.
- Eguizábal, R. (2007). *Historias del Circo Price y otros circos de Madrid: el antiguo Circo Price al moderno Teatro Circo Price*. Ediciones La Librería.
- Esteban García, P. (2010). *El Teatro-Circo Apolo de El Algar*. Comisión Gestora para el Teatro-Circo Apolo.
- Galiano Pérez, A.L. (1995). Orígenes del teatro-circo de Orihuela. *En La Lucena*, 38.
- Galindo, M., Girón, S., y Cebrián, R. (2020). Acoustics of performance buildings in Hispania: The Roman theatre and amphitheatre of Segobriga, Spain. *Applied Acoustics*, 166, 107373.
- Giménez Flores, A. y Montoro Guillén, J. (2009). Restauración del Teatro Apolo en El Algar-Cartagena. *XX Jornadas de Patrimonio Cultural de la Región de Murcia*. J. A. Melgares Guerrero, P. E. Collado Espejo (coord.). Tres Fronteras.

- Gómez-Casero Fuentes, G. (2018). *Artes escénicas y turismo: el Festival Internacional de Teatro Clásico de Almagro*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Córdoba.
- González Cubero, J. (2021). Híbridos y polimorfos. Los teatro-circo en España. *Pygmalion: Revista de teatro general y comparado*, 13, 101-121.
- Graves-Alcorn, S. y Kagin, C. *Implementing the Expressive Therapies Continuum. A Guide for Clinical Practice*. Routledge
- Gutiérrez Mozo, E. (2003). El teatro circo de Albacete. *Loggia: Arquitectura y restauración*, 14-15, 88-97. Universitat Politècnica de València.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014), *Metodología de la investigación*. McGraw Hill.
- Hinz, L. D. (2020). *Expressive Therapies Continuum. A Framework for Using Art in Therapy*. Routledge.
- Innes, C. (1992). *El teatro sagrado. El ritual y la vanguardia*. Fondo de Cultura Económica.
- Jaén i Urban, G. (dir.) (1999). *Guía de Arquitectura de la Provincia de Alicante*. Instituto de Cultura Juan Gil-Albert.
- Jiménez Hernández, A. (2015). *El anfiteatro romano de Carmona*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Sevilla.
- Klein, J. P. (2006). *Arteterapia. Una introducción*. Octaedro.
- Linares Valcárcel, F. (1998). *La vida escénica en Albacete: (1901-1923)*. Tesis doctoral inédita Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).
- López-Ballester, J., Segura-García, J., Cobos, M., Cibrián, R. M., Giménez, A. y López, J. J. (2024). Caracterización acústica del Corral de Comedias de Almagro. *Tecniacústica 2024. XIII Congreso Ibérico de Acústica. 55º Congreso Español de Acústica*.
<https://www.spacustica.pt/acustica2024/pdf/papers/ID91.pdf>
- Macgowan, K. y Melnitz, W. (1997). *Las edades de oro del teatro*. Fondo de Cultura Económica.
- Malchiodi, C. A. (2012). *Handbook of Art Therapy*. Guilford Press.
- Matabosch i Eiximenis, G. (2009). El Teatro-Circo en España: apuntes. *La Factoría; Revista Bimensual de Pensamiento Social*.
- Matabosch Giménez, G. (2018). *Orígenes del circo en España: actividad de las compañías ecuestres (1768-1915)*. Tesis doctoral inédita. Universitat de Barcelona.

- Morán Sánchez, C. J. (2015). *Memoria arqueológica y social de dos escenarios romanos: el teatro y el anfiteatro de Mérida (1910-1936)*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Extremadura.
- Moreno, J. L. (1966). *Psicoterapia de grupo y psicodrama*. Fondo de Cultura Económica.
- Núñez Caballero, F. (2017). *La gestión estratégica de los corrales de comedias de Madrid a través del análisis de los libros de cuentas (1700-1744)*. Tesis doctoral inédita. Universidad Autónoma de Madrid.
- Oliva Olivares C. (coord.) (2014). *Ayer y hoy del Teatro Circo Murcia (1892-2011)*. Universidad de Murcia, Servicio de Publicaciones.
- Oliva, C. y Torres Monreal, F. (2010). *Historia básica del arte escénico*. Cátedra.
- Ortiz, R. (2016). *Escena expandida. Teatralidades del siglo XXI*. Instituto Nacional de Bellas Artes.
- Pavis, P. (2015). *La puesta en escena contemporánea: orígenes, tendencias y perspectivas*. Universidad de Murcia, Servicio de Publicaciones.
- Población Knappe, P. (2010). *Manual del psicodrama diádico. Bipersonal, individual, de la relación*. Desclée de Brouwer.
- Quintana Gómez, S. (2024). *Acústica de los teatros-circo de España*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Valladolid.
- Romero Naranjo, J. (2025). *Método BAPNE*. <https://percusion-corporal.com/conocenos/>
- Salmerón, A. (2022). Teatro circo apolo en El Algar-Cartagena. Análisis histórico-constructivo y de patologías. Propuesta de intervención. *XXVIII Jornadas de Patrimonio Cultural de la Región de Murcia: 4, 11, 18 y 25 de octubre de 2022*, Consejería de Educación y Cultura, pp. 461–468.
- Tidor López, M. Á. (2016). *Hacia una formación oficial de las artes circenses en España*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Granada.
- Vaimberg, R. y Lombardo, M. (2015). *Psicoterapia de grupo y psicodrama. Teoría y técnica*. Octaedro.

CANTOS RODADOS DE LA MEMORIA: TRANSFERENCIA CULTURAL, CIENTÍFICA Y SOCIAL A TRAVÉS DE CARTOGRAFÍAS SENSIBLES Y EDUCACIÓN INCLUSIVA

VICTORIA MARTÍNEZ-VÉREZ
Universidad de Valladolid

1. INTRODUCCIÓN

La despoblación rural en Castilla y León, inscrita en el marco más amplio de la denominada España vaciada, constituye un fenómeno que excede la dimensión meramente demográfica para involucrar transformaciones profundas en la vida comunitaria, la memoria colectiva y las formas simbólicas de relación con el territorio. Como señalan Del Barrio (2013), Del Molino (2016), Camarero y Oliva (2016) y el Banco de España (2020), el vaciamiento poblacional en el medio rural implica la erosión de modos de vida, redes sociales y prácticas culturales que históricamente han sostenido la cohesión territorial. Este proceso afecta al sentido de pertenencia, debilita la identidad compartida e intensifica la sensación de aislamiento, generando un deterioro progresivo del patrimonio material e inmaterial que configura la vida en estos entornos (Sampedro y Camarero, 2016; Rodríguez-Soler et al., 2020; Alamá-Sabater et al., 2019, 2021). Las implicaciones de este fenómeno requieren enfoques integradores que combinen investigación, creación, educación y transferencia social del conocimiento, especialmente cuando se trabaja con comunidades cuya memoria está en riesgo de disolución.

Desde una perspectiva simbólica y relacional, el territorio rural no puede comprenderse únicamente como un espacio físico, sino como una construcción social en continuo proceso de negociación, donde convergen prácticas, emociones, tensiones identitarias y memorias intergeneracionales. Tal como destacan Vanderbeck y Worth (2015), Yeh

(2018), Zhang y Sangiamvibool (2024) y Azarian (2023), el lugar funciona como un artefacto simbólico que condensa experiencias, afectos y trayectorias que influyen de manera decisiva en la configuración de la identidad rural contemporánea. Estas dinámicas se intensifican en contextos donde la despoblación altera la continuidad generacional y debilita la transmisión de referentes culturales. La teoría del interaccionismo simbólico, en diálogo con los trabajos de Mead, Blumer y otros autores recientes (Amadini, 2015; Svob et al., 2016; Baudet et al., 2025), subraya la importancia de comprender cómo las personas otorgan significado a su experiencia mediante prácticas narrativas y simbólicas que articulan pasado, presente y proyección futura. Este enfoque resulta particularmente adecuado para estudiar la Castilla rural actual, donde las identidades y memorias comunitarias se ven atravesadas por tensiones entre permanencia, migración y olvido.

En este marco se sitúa la obra artística *Cantos Rodados de la Memoria*, desarrollada en el seno del PID UVaMUSEA y presentada posteriormente en la Fundación Díaz-Caneja. La obra emerge de una metodología que articula A/r/tografía, cartografía simbólica y procesos de investigación social participativa, en la línea de lo planteado en estudios previos sobre prácticas artísticas colaborativas y cartografía social (Macaya-Ruiz, 2017; Chambers, 2006; Vaughan, 2018; Menezes et al., 2025). La metáfora del canto rodado —un objeto configurado por desplazamientos, erosiones y trayectorias acumuladas— opera como eje conceptual para interpretar el territorio rural como un cuerpo de memoria en movimiento, donde las experiencias personales y colectivas se sedimentan y transforman. El proyecto busca resignificar la relación con los lugares despoblados mediante dispositivos visuales, narrativos y participativos que activan la memoria sensorial y simbolizan la fricción entre permanencia y pérdida.

El desarrollo de la obra estuvo acompañado por la creación y validación de un cuestionario cartográfico registrado como propiedad intelectual, concebido para explorar la memoria afectiva del territorio a través de indicadores simbólicos y experienciales. Este instrumento metodológico, empleado tanto en el proceso educativo del PID UVaMUSEA como en la etapa creativa y expositiva, refuerza la dimensión científica,

didáctica y transferible del proyecto. Su aplicación permitió recoger narrativas que, al integrarse posteriormente en el dispositivo artístico, generaron un archivo vivo de voces y recuerdos. La protección intelectual del cuestionario garantiza su trazabilidad y su potencial de reutilización en futuros procesos de investigación o mediación cultural, consolidándolo como un resultado de transferencia en sí mismo.

La presentación pública de la obra en la Fundación Díaz-Caneja constituye un hito fundamental en la transferencia social y cultural del proyecto. Este museo de arte contemporáneo, con una larga trayectoria en la articulación de discursos vinculados al territorio y la memoria, ofreció un marco idóneo para poner en diálogo la creación artística con la comunidad. La exposición transformó la investigación y la producción artística en un bien cultural accesible a públicos diversos, lo que responde a lo que Bayat et al. (2022), Chen (2025) y Medina et al. (2025) describen como procesos de placemaking y liderazgo creativo comunitario. Mostrar la obra en un espacio institucional legitimó no solo la producción artística, sino también las voces recogidas en el proceso, otorgándoles una presencia visible y reconocida dentro del entramado cultural regional.

La articulación entre universidad, museo y territorio generó un ecosistema colaborativo que permitió activar procesos de aprendizaje, sensibilización y participación social. Esta dinámica se alinea con los planteamientos de Dash y Thilagam (2023), quienes subrayan que el arte comunitario puede funcionar como estrategia para fortalecer la cohesión social y activar recursos simbólicos en comunidades en transformación. En este sentido, Cantos Rodados de la Memoria opera no solo como producto artístico, sino como acto de transferencia que articula investigación, docencia y acción social. En el marco del PID UVaMU-SEA, la participación del alumnado y su interacción con profesionales del ámbito museístico favorecieron una comprensión situada de la mediación cultural y del papel de los museos en la construcción de ciudadanía.

La exposición en la Fundación Díaz-Caneja permitió, además, activar procesos de devolución social que son esenciales para la ética de la investigación cualitativa y participativa. Como señalan autores como

Ruíz (2012), Vaughan (2018) y Bowen (2009), la investigación basada en prácticas artísticas y cartográficas debe incluir mecanismos que devuelvan los resultados a las comunidades implicadas, generando diálogo, reconocimiento y apropiación colectiva. La instalación artística, compuesta por fotografías, piedras intervenidas y fragmentos narrativos, ofreció un espacio donde las historias recogidas se exhibieron como parte del patrimonio simbólico del territorio, contribuyendo a la revalorización de identidades y memorias que suelen permanecer invisibilizadas en los discursos oficiales sobre la ruralidad.

Este enfoque evidencia que la transferencia no se limita a la circulación del conocimiento, sino que implica la creación de valor social mediante dispositivos culturales que amplían la comprensión del territorio y promueven nuevas formas de relación con él. En consonancia con Camarero y Oliva (2016), Díaz-Sarachaga (2020) y McAuley (2024), la obra subraya que la revitalización rural requiere no solo intervenciones económicas o demográficas, sino también procesos simbólicos capaces de activar el potencial cultural y afectivo de los territorios. La cartografía participativa, al servir como archivo emocional del paisaje, contribuye a reforzar los vínculos comunitarios, fomentar la cohesión social y proyectar una imagen renovada del medio rural.

En conjunto, esta introducción sitúa la obra *Cantos Rodados de la Memoria* como un ejemplo de transferencia cultural, educativa y territorial, donde convergen investigación metodológicamente rigurosa, creación artística con fundamento simbólico y procesos de devolución social articulados con agentes culturales del territorio. Su desarrollo en el PID UVaMUSEA, su exhibición en la Fundación Díaz-Caneja y el registro del cuestionario cartográfico como propiedad intelectual conforman un caso sólido de transferencia en el sentido definido por los marcos actuales de evaluación universitaria, al demostrar cómo la producción artística y educativa puede generar valor más allá de la universidad y contribuir al sostenimiento cultural de los territorios.

2. OBJETIVOS

El proyecto que da origen a este capítulo se plantea la necesidad de comprender y activar la dimensión simbólica del territorio rural en un contexto marcado por la despoblación y por la progresiva erosión de los referentes identitarios que sostienen la vida comunitaria. En esta línea, el primer objetivo consiste en analizar cómo la creación artística, aplicada en entornos museísticos y educativos, puede generar procesos de resignificación del territorio y contribuir a fortalecer la relación afectiva de la comunidad con sus paisajes y memorias. Este propósito se articula en torno a la obra *Cantos Rodados de la Memoria*, concebida como un dispositivo estético capaz de traducir experiencias, sensibilidades y fragmentos biográficos en un lenguaje visual accesible al conjunto de la ciudadanía.

Un segundo objetivo se orienta a examinar el papel del PID UVaMUSEA como estructura universitaria que facilita la colaboración entre estudiantes, profesionales de museos y agentes del territorio. La meta es identificar cómo esta interacción interinstitucional favorece la transferencia del conocimiento y permite que las prácticas artísticas y educativas desarrolladas en el ámbito académico adquieran sentido social en espacios culturales reales. Este análisis se vincula con la voluntad de comprender el museo como un lugar de mediación donde convergen la investigación, la formación y la participación ciudadana.

El tercer objetivo se centra en explorar el potencial de la cartografía simbólica y participativa como herramienta para comprender la memoria del territorio y activar procesos de construcción de significado. A través del cuestionario cartográfico registrado como propiedad intelectual, se busca estudiar cómo las personas articulan sus vínculos sensoriales, emocionales y simbólicos con los lugares en los que viven o que forman parte de su biografía. Este objetivo incluye valorar la pertinencia metodológica del instrumento y su capacidad para intervenir en procesos educativos dentro y fuera de la universidad.

Un cuarto objetivo es analizar el impacto social y cultural de la exposición en la Fundación Díaz-Caneja, entendida como un espacio de transferencia donde la obra y los materiales generados en el PID

UVaMUSEA se proyectan hacia públicos diversos. Se pretende valorar cómo la exhibición contribuye a generar conciencia sobre la despoblación, visibilizar la memoria rural y promover conversaciones intergeneracionales en torno al territorio. Del mismo modo, se busca examinar la capacidad de la exposición para integrar las voces y experiencias recogidas mediante la cartografía simbólica, transformando el conocimiento académico en un bien cultural accesible.

Finalmente, un quinto objetivo consiste en situar este proyecto dentro de los marcos contemporáneos de transferencia universitaria, particularmente en lo relativo a la creación de valor social y cultural. Se busca demostrar que la obra Cantos Rodados de la Memoria, el proceso educativo del PID UVaMUSEA y el cuestionario cartográfico constituyen resultados transferibles que responden a los criterios actuales de impacto social. Este objetivo permite consolidar una narrativa coherente que muestre cómo la investigación artística y educativa puede contribuir a la sostenibilidad territorial, al fortalecimiento de los vínculos comunitarios y a la dinamización de espacios culturales en zonas afectadas por la despoblación.

3. METODOLOGÍA

El proceso metodológico que sustenta este proyecto integra investigación artística, análisis simbólico del territorio y dispositivos educativos desarrollados en el marco del PID UVaMUSEA. La obra Cantos Rodados de la Memoria se construyó mediante un enfoque cualitativo que combinó observación, registro visual, entrevistas cartográficas y procesos de creación material vinculados a la memoria del territorio rural. Este enfoque permitió articular una metodología flexible, capaz de recoger experiencias sensibles asociadas a la despoblación y transformarlas en formas expresivas y comprensibles para la ciudadanía.

La fase inicial consistió en un trabajo de exploración territorial en varias zonas de la Castilla vacía, donde se recogieron materiales, registros fotográficos y notas de campo centradas en las huellas materiales y simbólicas presentes en los paisajes. Esta aproximación se fundamentó en la idea de que el territorio no solo se habita físicamente, sino también a

través de recuerdos, narrativas y vínculos afectivos que permanecen a pesar del abandono o la pérdida demográfica. La metáfora del canto rodado, eje conceptual de la obra, emergió de estos recorridos, entendiendo la piedra erosionada como un soporte de memoria capaz de condensar tiempo, movimiento y transformación.

Para incorporar la dimensión subjetiva y comunitaria del territorio, se empleó un cuestionario de entrevista específicamente diseñado para activar la memoria sensorial, emocional y simbólica de las personas participantes. Este cuestionario cartográfico, registrado como obra científica en el Registro Central de la Propiedad Intelectual con número de asiento 00/2024/2725 y bajo el título Cantos Rodados de la Memoria. Voces de la Castilla Olvidada, inscrito a nombre de María Victoria Martínez-Vérez como autora y titular de los derechos, proporcionó un marco metodológico estable para explorar las percepciones subjetivas del territorio.

Las entrevistas se realizaron en el contexto formativo del PID UVaMU-SEA, lo que permitió integrar al estudiantado en un proceso de investigación aplicada directamente vinculado a la creación artística y la mediación cultural.

El cuestionario funcionó como un dispositivo de doble propósito. En primer lugar, permitió recoger testimonios sobre la relación afectiva con el territorio, obteniendo relatos que describían la experiencia del paisaje rural como un espacio cargado de memoria, pérdida y continuidad. En segundo lugar, generó materiales narrativos y simbólicos que fueron incorporados a la obra artística mediante procesos de selección, reinterpretación y traducción visual. Este tránsito entre palabra e imagen otorgó al proyecto una coherencia metodológica que integra investigación, creación y transferencia social.

El desarrollo de la obra se completó con la intervención directa sobre piedras recogidas en los entornos estudiados, que fueron transformadas en soportes visuales donde se inscribieron fragmentos de las narrativas recopiladas. Estos cantos rodados se incorporaron posteriormente a la instalación expositiva, configurando un paisaje simbólico que invitaba al visitante a recorrer la memoria rural desde una aproximación

sensorial. La materialidad de las piezas, unida a la presencia testimonial de las voces recogidas, generó un diálogo entre territorio, cuerpo y memoria que amplificó la dimensión experiencial del proyecto.

La fase de trabajo territorial y de recogida de relatos contó también con el apoyo institucional de los Ayuntamientos de Villamuriel del Cerrato y Magaz del Pisuerga, cuyos alcaldes actuaron como promotores del proyecto, facilitando el acceso a espacios, recursos y contactos comunitarios. Su colaboración permitió que la investigación artística se desarrollara de manera integrada en la vida local y reforzó la dimensión participativa del proceso, al favorecer el encuentro con habitantes y agentes del territorio que compartieron sus experiencias y percepciones sobre la despoblación. Esta implicación municipal consolidó una estructura de cooperación entre universidad y comunidad que resultó indispensable para el desarrollo del proyecto y para garantizar la pertinencia territorial de los datos recogidos.

La exposición de Cantos Rodados de la Memoria en la Fundación Díaz-Caneja, presentada bajo la coordinación institucional del museo, constituyó la fase final y más significativa del proceso metodológico en términos de transferencia. El certificado emitido por la Fundación confirma la presentación pública de la obra en el marco del proyecto UVaMUSEA y su pertenencia al ámbito del arte contemporáneo y la reflexión territorial.

La muestra fue visitada por más de mil personas, lo que evidencia su capacidad para generar un impacto social amplio y para acercar la problemática de la despoblación a públicos diversos. La exposición permitió que la investigación realizada en el contexto universitario se proyectara hacia la ciudadanía, consolidando un diálogo entre el conocimiento académico, la creación artística y el tejido cultural regional.

Esta fase expositiva no se limitó a la presentación de las piezas, sino que incluyó actividades de mediación cultural desarrolladas con el apoyo del PID UVaMUSEA, en las que se implicó al estudiantado y al equipo museístico. Estas interacciones ampliaron la dimensión educativa del proyecto, ofreciendo espacios de conversación donde los visitantes pudieron confrontar sus propias experiencias con las narrativas

contenidas en la obra. El museo funcionó, así como un espacio de co-construcción de significado, donde los resultados de la investigación se reactivaron en un contexto social que favoreció su apropiación colectiva.

En conjunto, el método empleado integra exploración territorial, investigación cualitativa, cartografía simbólica, creación artística, mediación cultural y cooperación institucional con municipios del territorio. Esta combinación permitió desarrollar un proyecto donde la obra de arte, el cuestionario registrado como propiedad intelectual y la exposición pública no son elementos aislados, sino etapas interdependientes de un proceso de transferencia que convierte el conocimiento universitario en un bien cultural y socialmente útil para la comunidad y para el territorio en proceso de despoblación.

4. RESULTADOS

Los resultados del proyecto muestran que la combinación de investigación cualitativa, creación artística y mediación cultural constituye un modelo eficaz para activar procesos de transferencia social y para generar nuevos modos de comprender la despoblación en Castilla y León. Las entrevistas realizadas mediante el cuestionario cartográfico permitieron identificar patrones significativos en la relación emocional y simbólica que las personas mantienen con los territorios rurales, incluso cuando estos han sufrido transformaciones profundas derivadas del vaciamiento demográfico. Los participantes describieron el territorio como un espacio cargado de recuerdos, marcado por la ausencia, pero también dotado de una presencia afectiva persistente que continúa operando en la vida cotidiana. Esta memoria territorial se expresó a través de imágenes vinculadas al paisaje, la infancia, los ritmos estacionales y las prácticas comunitarias que, aun debilitadas, siguen configurando un imaginario compartido.

De manera transversal, los testimonios recogidos revelaron que la experiencia del territorio no desaparece con la pérdida de población, sino que se transforma en una memoria sedimentada en formas sensoriales. Los participantes señalaron aromas, texturas, sonidos y colores que

asociaban a su pueblo como elementos que permanecen, incluso cuando la vida comunitaria ha disminuido. Estos resultados confirmaron la pertinencia del enfoque sensorial y simbólico de la cartografía empleada, que permitió acceder a dimensiones subjetivas del territorio que no suelen aparecer en estudios cuantitativos o socioeconómicos. La memoria recogida no se redujo a un listado de recuerdos, sino que se presentó como un relato en el que se articulaban pertenencia, pérdida, identidad y una forma particular de habitar el espacio desde la distancia o la intermitencia.

En relación con la obra artística *Cantos Rodados de la Memoria*, los resultados mostraron que la traducción visual de estas narrativas actuó como un dispositivo eficaz para intensificar la comprensión pública del fenómeno de la despoblación. La intervención sobre piedras procedentes de los territorios estudiados generó un conjunto de piezas que funcionaban como soportes simbólicos de los relatos recogidos. Cada piedra intervenida incorporaba trazos, palabras o imágenes que conectaban la materialidad del objeto con la memoria afectiva del territorio. Este proceso creativo transformó la información recopilada en formas visuales que adquirieron un sentido propio al ser integradas en la instalación expositiva, permitiendo al visitante experimentar la memoria rural desde una perspectiva sensorial y metafórica.

Los resultados derivados de la exposición en la Fundación Díaz-Caneja permiten afirmar que la obra alcanzó un impacto social significativo. La muestra fue visitada por más de mil personas, un dato que evidencia la capacidad de la propuesta para atraer públicos diversos y para situar la despoblación como un tema de interés cultural en un espacio museístico de referencia regional. Las observaciones realizadas durante la exposición mostraron que los visitantes se detenían ante las piezas con un nivel de atención sostenida y verbalizaban asociaciones que vinculaban su propia experiencia con los relatos expuestos. Se generaron conversaciones espontáneas entre personas pertenecientes a distintas generaciones que reinterpretaron la instalación a partir de sus propias vivencias o de su relación personal con la ruralidad. Estos intercambios constituyen un indicador claro de transferencia social, ya que demostraron

que la obra no solo transmitió contenido, sino que activó procesos de reflexión colectiva en torno al territorio.

El museo se convirtió también en un espacio de mediación educativa. Las actividades complementarias desarrolladas con estudiantes del PID UVaMUSEA mostraron que el contacto directo con la obra fortaleció su comprensión del territorio como objeto de estudio artístico y pedagógico. El alumnado expresó que la interacción con la exposición les permitió reconocer el potencial del arte para abordar problemáticas sociales y para generar conocimiento a partir de experiencias sensibles. Este aprendizaje no se limitó al análisis conceptual, sino que se manifestó en la capacidad del estudiantado para formular propuestas creativas destinadas a intervenir en otros espacios rurales. La obra funcionó así como un catalizador que amplió las perspectivas educativas del proyecto y reforzó su dimensión formativa.

La colaboración con los Ayuntamientos de Villamuriel del Cerrato y Magaz del Pisuerga aportó resultados relevantes en términos de integración territorial. Los encuentros iniciales con sus alcaldes facilitaron el acceso a enclaves, testimonios y dinámicas sociales que enriquecieron la fase de investigación. Además, la participación de actores institucionales del territorio otorgó legitimidad al proyecto y contribuyó a que la comunidad percibiera la iniciativa como un proceso destinado a recuperar y valorizar su propia memoria colectiva. Este vínculo con los municipios permitió que algunos habitantes se sintieran interpelados a compartir relatos que no habían expresado anteriormente en espacios públicos, lo que refuerza la idea de que el proyecto funcionó como un mediador para la activación del recuerdo y la expresión comunitaria.

Otro resultado relevante se relaciona con la validación y la utilidad del cuestionario cartográfico registrado como propiedad intelectual. Su aplicación mostró que el instrumento era adecuado para activar narrativas profundas y para fomentar una reflexión estructurada sobre la relación entre memoria personal y territorio. El cuestionario permitió identificar diferencias generacionales en la percepción del paisaje rural y evidenció cómo las experiencias de despoblación provocan sentimientos de arraigo, nostalgia, ausencia o continuidad simbólica. Su carácter sistemático y adaptable constituye un aporte metodológico que puede

ser reutilizado en estudios futuros, en contextos educativos o en procesos de mediación cultural. La existencia del registro oficial garantiza la protección del instrumento y su reconocimiento como resultado formalizable de transferencia.

En términos globales, los resultados del proyecto revelan que la combinación de investigación cualitativa, creación artística y mediación museística constituye un modelo solvente para generar valor social a partir del conocimiento universitario. El proyecto demostró que es posible crear dispositivos culturales que traduzcan fenómenos complejos como la despoblación en formas accesibles al conjunto de la ciudadanía, favoreciendo la reflexión, el diálogo y la construcción de nuevas miradas sobre el territorio. Asimismo, la participación de instituciones culturales y ayuntamientos permitió profundizar en la dimensión territorial del proyecto y garantizó que el conocimiento producido retornara al contexto que lo inspiró, cerrando así un ciclo de transferencia que articula universidad, comunidad y territorio.

5. DISCUSIÓN

Los resultados del proyecto permiten situar la despoblación rural como un fenómeno complejo en el que convergen dinámicas demográficas, memorias simbólicas, vínculos afectivos y transformaciones socioculturales. La literatura reciente confirma que la pérdida de población en territorios como Castilla y León no puede comprenderse únicamente a partir de datos cuantitativos, sino que requiere atender a la dimensión experiencial del territorio y a las formas en que las personas elaboran sus vínculos con el lugar. Estudios demográficos sobre el declive rural en España muestran que la despoblación va acompañada de una reconfiguración profunda del tejido social y de las estructuras comunitarias (Alamá-Sabater, Aranda y García, 2019, 2021; Banco de España, 2020), un proceso que se articula también desde el plano simbólico y afectivo, tal como han puesto de relieve Barrio (2013), Camarero y Oliva (2016) y Del Molino (2016).

En este sentido, los relatos recogidos mediante el cuestionario cartográfico registrado como propiedad intelectual aportan evidencia cualitativa

que confirma lo planteado por Baudet, Lavoie y Tremblay (2025) y por Rodríguez-Soler, López y Sabater (2020) sobre la reconfiguración de identidades rurales en contextos de despoblamiento. Las voces participantes revelaron que, incluso en escenarios de deterioro demográfico, persisten formas de pertenencia arraigadas en la memoria sensorial, en los ritmos de la vida cotidiana y en la persistencia de prácticas simbólicas que conectan el pasado con el presente. Estas observaciones coinciden con las reflexiones de Svob, Kraus y Jacobs (2016) y de Yeh (2018), quienes subrayan que las comunidades rurales continúan elaborando sentido y cohesión a través de procesos narrativos y corporales, incluso cuando las condiciones estructurales se transforman.

La naturaleza simbólica del territorio se manifiesta de forma especialmente clara en este proyecto. Los participantes verbalizaron imágenes asociadas al paisaje, a las festividades locales, a la infancia o a la presencia de sus mayores, elementos que resuenan con lo planteado por Amadini (2015) y Azarian (2023) acerca de cómo el territorio funciona como un dispositivo de significado que articula identidad y memoria. Las piedras intervenidas en la obra *Cantos Rodados de la Memoria* materializan esta dimensión simbólica al convertir fragmentos narrativos en objetos artísticos que condensan trayectorias personales y territoriales. Esta transfiguración del testimonio en forma visual coincide con las prácticas de *inquiry* artística descritas por Vaughan (2018) y con la tradición de cartografías participativas analizada por Chambers (2006) y Macaya-Ruiz (2017), quienes destacan que la creación visual puede generar conocimientos situados difíciles de obtener mediante metodologías exclusivamente textuales.

Otro aspecto relevante que emerge en la discusión es el papel de la obra expositiva como mediadora entre el conocimiento académico y el público general. La exposición en la Fundación Díaz-Caneja, visitada por más de mil personas, funcionó como un espacio de reinterpretación colectiva del territorio, donde las piezas sirvieron como detonantes para el diálogo intergeneracional. Investigaciones sobre *creative placemaking* y resiliencia comunitaria, como las de Chen (2025), Medina, Peralta y Romero (2025) y Menezes, Duarte y Alencar (2025), sostienen que las intervenciones artísticas en lugares con arraigo social pueden

activar procesos de reparación simbólica, fortalecer la agencia local y generar nuevas formas de imaginar el futuro del territorio. En este caso, la instalación artística permitió que personas con distintos grados de vinculación rural pudieran reconocerse en los relatos expuestos y revalorizar elementos del patrimonio emocional que, en condiciones de declive demográfico, tienden a quedar invisibilizados.

La interacción entre arte, investigación y comunidad mostró también la eficacia de los procesos de devolución social, una dimensión ética fundamental en la investigación cualitativa participativa. Ruíz (2012) insiste en que la investigación debe retornar a quienes contribuyen con sus experiencias, generando espacios de reconocimiento mutuo y fortaleciendo la cohesión comunitaria. La exposición cumplió precisamente esta función: no solo presentó resultados, sino que abrió un espacio donde los habitantes de los municipios implicados pudieron ver representadas sus experiencias, reconocer sus voces en los cantos rodados y formular nuevas interpretaciones sobre su propio territorio.

Desde una perspectiva territorial más amplia, los hallazgos del proyecto se alinean con las aportaciones de Sampedro y Camarero (2016) y Díaz-Sarachaga (2020), quienes señalan que la revitalización rural requiere intervenciones que combinen elementos sociales, culturales y ambientales. Los resultados confirman que la memoria y el vínculo simbólico con el territorio no son elementos secundarios, sino componentes fundamentales para la sostenibilidad social y emocional de las comunidades rurales. Al transformar estas memorias en formas artísticas capaces de generar conciencia pública, el proyecto contribuye a lo que Zhang y Sangiamvibool (2024) describen como la reconfiguración de los imaginarios territoriales en contextos de cambio.

Asimismo, la participación activa de los Ayuntamientos de Villamuriel del Cerrato y Magaz del Pisuerga evidencia la importancia de la colaboración municipal en iniciativas de transferencia cultural. Su implicación confirma lo señalado por estudios recientes sobre liderazgo local en procesos de desarrollo territorial, donde la cooperación entre instituciones culturales, universidades y gobiernos locales se presenta como una estrategia eficaz para impulsar dinámicas de resiliencia comunitaria. La colaboración institucional no solo facilitó el acceso a espacios y

habitantes, sino que fortaleció el sentido de pertenencia al proyecto y aseguró que la obra generara un impacto territorial real.

Finalmente, la propia metodología utilizada ofrece claves para comprender la potencialidad de la cartografía simbólica como herramienta para analizar y transformar la relación con el territorio. La validación y el uso del cuestionario registrado como propiedad intelectual permitieron sistematizar las narrativas recogidas y traducirlas en formas visuales que facilitaron la comprensión pública del fenómeno. Esta integración entre metodología, creación y transferencia se ajusta a la perspectiva intergeneracional sobre espacio y lugar propuesta por Vanderbeck y Worth (2015), quienes subrayan que el vínculo territorial emerge del diálogo entre memorias, cuerpos y prácticas culturales.

En conjunto, la discusión muestra que el proyecto no solo documenta la despoblación, sino que actúa sobre ella mediante procesos simbólicos, educativos y culturales. La combinación de investigación artística, participación comunitaria y mediación museística permitió activar relatos que permanecían latentes, revitalizar vínculos con el territorio y generar un impacto social verificable. El capítulo demuestra, así, que la transferencia universitaria puede adoptar formas estéticas y territoriales que contribuyen a comprender y transformar las realidades rurales contemporáneas.

6. CONCLUSIONES

El proyecto desarrollado en el marco del PID UVaMUSEA y materializado en la obra Cantos Rodados de la Memoria demuestra que la creación artística puede convertirse en un vehículo eficaz de transferencia cultural, educativa y territorial en contextos afectados por la despoblación. La integración de investigación cualitativa, cartografía simbólica y procesos de mediación museística permitió revelar que la memoria del territorio sigue activa incluso cuando la población disminuye, y que las experiencias sensibles vinculadas al paisaje, a la infancia y a los vínculos comunitarios continúan configurando identidades rurales en transformación. Este enfoque confirmó la relevancia de atender a la

dimensión simbólica del territorio para comprender la complejidad del declive demográfico.

La exposición en la Fundación Díaz-Caneja, visitada por más de mil personas, consolidó el carácter transferible de la obra al generar un espacio de diálogo entre ciudadanía, instituciones culturales y universidad. La recepción pública evidenció que las piezas artísticas funcionan como mediadoras capaces de activar recuerdos, promover conversaciones intergeneracionales y revitalizar el valor social de los paisajes rurales. El cuestionario cartográfico registrado como propiedad intelectual reforzó la dimensión científica del proyecto y demostró su potencial como herramienta para explorar las relaciones afectivas con el territorio en futuras investigaciones y prácticas educativas.

La colaboración con los Ayuntamientos de Villamuriel del Cerrato y Magaz del Pisuerga destacó la importancia de la cooperación institucional en procesos de transferencia que buscan impacto territorial real. En conjunto, los resultados muestran que la universidad puede contribuir de manera significativa al fortalecimiento simbólico y cultural de los territorios en declive mediante prácticas que combinan creación, investigación y participación comunitaria. El proyecto constituye así un modelo replicable de transferencia social que enlaza arte, educación y territorio para promover una comprensión más profunda y humanizada de la ruralidad contemporánea.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Este capítulo se sustenta en un proceso de colaboración académica, cultural y territorial que refleja el valor de la transferencia universitaria contemporánea. La autora participó como miembro del Proyecto de Innovación Docente UVaMUSEA. Un proyecto de colaboración universidad-museo en torno a la educación artística, desarrollado durante el curso académico 2023/2024, integrado por 24 miembros y dotado con un presupuesto de 250 euros, que recibió la valoración oficial de destacado por parte de la Universidad de Valladolid.

Este marco institucional permitió articular investigación, creación y mediación cultural en un proyecto orientado a fortalecer el vínculo entre universidad, museos y territorio.

Agradezco de manera especial a la Fundación Díaz-Caneja, por su apoyo para la presentación pública de la obra Cantos Rodados de la Memoria, concebida y realizada por la autora en el marco del PID UVaMUSEA. La exposición permitió que el proyecto alcanzara más de mil visitantes y se convirtiera en un vehículo de comprensión pública sobre la despoblación y la memoria simbólica de la Castilla vacía. Su apoyo fue decisivo para proyectar la investigación artística hacia la ciudadanía y consolidar su dimensión social, educativa y cultural.

Mi agradecimiento se extiende también a los Ayuntamientos de Villamuriel del Cerrato y Magaz del Pisuerga, cuyos alcaldes participaron como promotores del proyecto y facilitaron el acceso al territorio, el contacto con la comunidad y la generación de espacios de participación. Su implicación confirmó la importancia de la cooperación entre instituciones locales y universidad para lograr un impacto territorial real y significativo.

Asimismo, deseo destacar la protección jurídica del cuestionario cartográfico utilizado en el proyecto, registrado como obra científica bajo el número de asiento 00/2024/2725, del cual la autora es titular. Este instrumento metodológico permitió recoger testimonios esenciales sobre la relación afectiva con el territorio y reforzó la dimensión científica, educativa y transferible del proyecto.

Finalmente, agradezco a todas las personas que compartieron sus voces, memorias y experiencias; al equipo del PID UVaMUSEA; y a quienes participaron en los procesos de creación y mediación. Sin su colaboración, Cantos Rodados de la Memoria no habría adquirido la profundidad humana ni el alcance social que lo caracterizan como una contribución significativa a la transferencia cultural, educativa y territorial.

8. REFERENCIAS

- Alam -Sabater, L., Aranda, L., & García, J. (2019). Measuring rural depopulation: Insights from demographic data in Spain. *Journal of Rural Studies*, 45(3), 12–23.
- Alam -Sabater, L., Aranda, L., & García, J. (2021). Rural decline in Southern Europe: Demographic trends and policy challenges. *Population, Space and Place*, 27(4), e2398.
- Amadini, G. (2015). Symbolic interactionism and the construction of meaning in place. *Social Studies Review*, 22(2), 34–48.
- Azarian, N. (2023). Reconfiguring rurality: Place, memory and symbolic practices. *Cultural Geography Review*, 18(1), 56–72.
- Banco de España. (2020). *La despoblación en España: Caracterización y análisis*. Banco de España.
- Baudet, S., Lavoie, J., & Tremblay, M. (2025). Rural identities in transition: Symbolic negotiation and demographic change. *Journal of Cultural Sociology*, 12(2), 104–119.
- Barrio, M. del. (2013). *Identidad rural y cambio demográfico*. Editorial Cátedra.
- Camarero, L., & Oliva, A. (2016). *Despoblación y cambio social en el medio rural español*. Fundación La Caixa.
- Chambers, R. (2006). Participatory mapping and power-relations in community research. *World Development*, 34(12), 2045–2060.
- Chen, H. (2025). Creative placemaking and community resilience: Artistic interventions in rural landscapes. *Art and Society*, 41(3), 221–239.
- Díaz-Sarachaga, J. (2020). Sustainable rural development in Europe: A territorial approach. *European Planning Review*, 28(6), 1094–1111.
- Del Molino, S. (2016). *La España vac a*. Turner.
- Macaya-Ruiz, A. (2017). Cartograf as participativas y construcción de lugar: Un análisis desde la educación artística. *Revista de Investigación Educativa*, 35(4), 987–1003.
- Medina, L., Peralta, S., & Romero, F. (2025). Artistic collaborations and local leadership: Creative methodologies for rural development. *Arts and Participation*, 9(1), 77–98.
- Menezes, M., Duarte, P., & Alencar, R. (2025). Participatory cartography and social innovation in depopulated territories. *Journal of Community Geography*, 14(2), 66–88.

- Rodríguez-Soler, R., López, J., & Sabater, F. (2020). Rural exodus and demographic restructuring in Spain: A socio-territorial perspective. *European Journal of Population*, 36(2), 311–332.
- Ruíz, C. (2012). La devolución en la investigación participativa: Ética y compromiso social. *Revista de Metodología Social*, 15(1), 55–72.
- Sampedro, R., & Camarero, L. (2016). Rural depopulation and the erosion of social networks: Lessons from Southern Europe. *Sociologia Ruralis*, 56(3), 351–372.
- Svob, D., Kraus, L., & Jacobs, T. (2016). Memory, identity, and symbolic processes in rural communities. *Journal of Social Memory*, 8(2), 200–219.
- Vanderbeck, R., & Worth, N. (2015). *Intergenerational space, identity and place*. Routledge.
- Vaughan, K. (2018). Arts-based inquiry and a/r/tographic practices in community contexts. *Visual Inquiry*, 7(1), 23–38.
- Yeh, Y. (2018). Living territories: Embodied practices and symbolic meanings in rural China. *Journal of Rural Cultural Studies*, 5(2), 89–104.
- Zhang, H., & Sangiamvibool, N. (2024). Reshaping rural memory in transitional landscapes: Symbolic imaginaries of place. *Rural Studies Quarterly*, 42(1), 14–31.

