

Año XV, JUNIO 2022 <sup>nº</sup> 15

# DANZA RATTE

*Revista especializada en danza  
Conservatorio Superior de Danza de Málaga*

[www.csdanzamalaga.com/1danzaratte](http://www.csdanzamalaga.com/1danzaratte)

**CSD**  
MÁLAGA

CONSERVATORIO  
SUPERIOR DE DANZA  
ÁNGEL PERICET

**A**  
Junta de Andalucía

## CONSEJO EDITORIAL

### Edita:

Conservatorio Superior de Danza de Málaga. C/Cerrojo nº 5 29007 Málaga. Tf: 951 298 350. Email: danzaratte@gmail.com  
ISSN 1886-0559. [www.csdanzamalaga.com](http://www.csdanzamalaga.com)

### Colaboran

M<sup>a</sup> Dolores Moreno Bonilla, Francisco José Requena Montes, José Luis Chicano Pérez, Itziar Díaz-Maroto Liniers, Luis Manuel Llerena Díaz, Paloma Correa, Guillermo García-Badell, Amparo Conesa Caparrós, María Cabrera Fructuoso.

### Maquetación

Javier Rosa

### Consejo de redacción y de edición:

Dra. Carmen García Jara. *Conservatorio Superior de Danza de Málaga*  
Dra. Ana Perozo Limones. *Conservatorio Superior de Danza de Málaga*  
Dra. Delia Ibáñez Granados. *Conservatorio Superior de Danza de Málaga*

### Consejo científico asesor:

Dr. Francisco Aix Gracia. *Universidad Pablo de Olavide de Sevilla (España)*  
Dra. Eva de Alva Cobos. *Conservatorio Superior de Danza de Málaga (España)*  
Dra. Inma Álvarez Puente. *The Open University, Reino Unido*  
Dra. Ángeles Arranz del Barrio. *Miembro del Consejo Internacional de la Danza CID Unesco*  
Dra. Lidia Atencia Doña. *Conservatorio Superior de Danza de Málaga (España)*  
Dra. Marina Barrientos Baez. *Conservatorio Superior de Danza de Málaga (España)*  
Dra. María Jesús Barrios Peralbo. *Conservatorio Superior de Danza «María de Ávila» (España)*  
Dr. Eduardo Blázquez Mateo. *Universidad Rey Juan Carlos de Madrid (España)*  
Dra. Estefanía Brao Martín. *Conservatorio Superior de Danza de Málaga*  
Dra. Ana Castillo Bernal. *Universidad Europea de Madrid (España)*  
Dra. Patricia C. Bonnin Arias. *Universidad Rey Juan Carlos de Madrid (España)*  
Dra. Ana Colomer Sánchez. *Universidad Antonio Nebrija de Madrid (España)*  
Dra. M<sup>a</sup> Jesús Cuéllar Moreno. *Facultad de Educación de la Universidad de la Laguna (España)*  
Dra. Celia B. Fernández Consuegra. *Universidad Rey Juan Carlos de Madrid (España)*  
Dra. Monserrat Franco Pérez. *Escuela Superior de Arte Dramático de Extremadura (España)*  
Dra. Celia Gradín Montero. *Universidad Nacional de Educación a Distancia, Pontevedra (España)*  
Dra. Rosa de las Heras-Fernández. *Facultad de Educación de la Universidad Internacional de La Rioja (España)*  
Dr. Rafael Hocés Ortega. *Conservatorio Profesional de Música «Ángel Barrios»*  
Dra. Eva María López Crevillén. *Conservatorio Superior de Danza «María de Ávila» (España)*  
Dra. Marina Lorenzo Ortega. *Conservatorio Superior de Danza de Málaga (España)*  
Dr. Francisco Martínez González. *Conservatorio Superior de Música de Málaga (España)*  
Dr. Juan Antonio Mata González. *Ballet Nacional de España (España)*  
Dra. María Matilde Pérez García. *Escuela Superior de Arte Dramático de Málaga (España)*  
Dra. Noela Rodríguez Losada. *Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga (España)*  
Dra. M<sup>a</sup> José Ruiz Mayordomo. *Conservatorio Superior de Danza de Málaga (España)*  
Dra. María Dolores Moreno Bonilla. *Conservatorio Superior de Danza de Málaga (España)*  
Dra. Fátima Moreno González. *Universidad Autónoma de Madrid*  
Dr. Joaquín No Sánchez. *Conservatorio Superior de Danza de Málaga (España)*  
Dra. Inmaculada Ruiz Ruiz. *Escuela Superior de Arte Dramático de Málaga (España)*  
Dra. Marifé Santiago Bolaños. *Universidad Rey Juan Carlos de Madrid (España)*  
Dr. José Antonio Sedeño López. *Escuela Superior de Arte Dramático de Málaga (España)*  
Dra. Ana María Sedeño Valdellós. *Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad de Málaga (España)*  
Dra. Mariela Singer. *Universidad de Buenos Aires*  
Dr. Isaac Tello Sánchez. *Conservatorio Superior de Música "Rafael Orozco" de Córdoba*  
Dr. José David Triguero Florido. *IES La Rosaleda de Málaga (España).*

### Normas de Publicación

Danzaratte es una revista anual, orientada a un amplio abanico de profesionales relacionados con las Artes Escénicas y la Danza en particular. El objetivo es promover el intercambio de información acerca de investigaciones empíricas, metodológicas y teóricas que muestren su impacto en la creación, en la investigación, en la difusión, en la docencia y en cualquier otro ámbito de la sociedad. Todos los artículos serán sometidos a un proceso de revisión por especialistas, pares ciegos.

Reservados todos los derechos. No se permite la reproducción total o parcial de esta obra, ni su incorporación a un sistema informático, ni su transmisión en cualquier forma, sin autorización previa y por escrito de los titulares del copyright.

# CONTENIDO

- 05 | EDITORIAL: LET'S INVESTIGATE!  
*MARÍA DOLORES MORENO BONILLA*
- 07 | OPTIMIZACIÓN DE LA ATENCIÓN Y LA CONCENTRACIÓN EN EL APRENDIZAJE DE LA DANZA  
OPTIMIZATION OF ATTENTION AND CONCENTRATION IN DANCE LEARNING  
*FRANCISCO JOSÉ REQUENA MONTES*
- 19 | REPERTORIO CON PIANO PARA DANZA: MARCO LEGISLATIVO DE LA ESPECIALIDAD  
REPERTORIO CON PIANO PARA DANZA: LEGISLATIVE FRAMEWORK OF THE SPECIALTY  
*JOSÉ LUIS CHICANO PÉREZ*
- 31 | DANZAROMÁTICA, NUEVAS RUTAS EN LA PRÁCTICA AMATEUR Y PROFESIONAL A TRAVÉS DE LOS AROMAS Y EL MOVIMIENTO  
DANZAROMÁTICA, NEW ROUTES IN AMATEUR AND PROFESSIONAL PRACTICE, THROUGH AROMAS AND MOVEMENT  
*ITZIAR DÍAZ-MAROTO LINIERS*
- 43 | ESCALA SIMPLIFICADA DE INTELIGENCIAS MÚLTIPLES (ESIM) (ESTUDIO EMPÍRICO CON BAILARINES)  
SIMPLIFIED SCALE OF MULTIPLE INTELLIGENCES (SSMI) (EMPIRICAL STUDY WITH DANCERS)  
*LUIS MANUEL LLERENA DÍAZ*
- 61 | LUZ Y COREOGRAFÍA, APRENDIENDO DE LOS DESFILES DE MODA  
LIGHTING AND COREOGRAPHY, LEARNING FROM FASHION SHOWS  
*PALOMA CORREA Y GUILLERMO GARCÍA-BADELL*
- 81 | LA ESCOLIOSIS EN LOS ESTUDIANTES DE DANZA CLÁSICA  
SCOLIOSIS IN CLASSICAL DANCE STUDENTS  
*AMPARO CONESA CAPARRÓS*
- 99 | RECREACIÓN CONTEMPORÁNEA DE LA ESTÉTICA Y NARRATIVA PICASSIANA EN EL VESTUARIO DE EL MALEFICIO DE LA MARIPOSA DEL BALLET FLAMENCO DE ANDALUCÍA  
CONTEMPORARY RE-ENACTMENT OF PICASSIAN AESTHETICS AND NARRATIVE IN THE COSTUMES OF EL MALEFICIO DE LA MARIPOSA OF THE ANDALUSIAN FLAMENCO BALLET  
*MARÍA CABRERA FRUCTUOSO*





**EDITO**



# EDITORIAL

## Let's investigate!

Hace algún tiempo, propios y extraños veían con ojos de principiantes la posibilidad de explorar y proporcionar nuevos conocimientos a través de la investigación científica en danza. Poco a poco nos fuimos acercando a este tipo de estudios pero de forma colateral, relacionando la danza con otras disciplinas como por ejemplo la alimentación. Seguimos avanzando en el tiempo y alcanzamos confianza para entrar de lleno en investigaciones centradas exclusivamente en la danza, lanzándonos además sin tapujos a la investigación performativa. Sin embargo, esa inmersión no se ha producido de manera directa a través de los centros de enseñanzas artísticas superiores (en adelante EEAASS), pues la ausencia de desarrollo normativo ha limitado su tratamiento.

Tanto la LOE como la LOMLOE, traslada a estos centros y a sus comunidades educativas un conjunto de funciones y responsabilidades similares a la universitaria, empero, asumir esas funciones no es posible si no se establecen los recursos y medios que permitan entre otras cosas, crear líneas y programas de investigación en los centros de EEAASS. También es necesario fijar el reconocimiento de la labor investigadora del profesorado, dotar becas de investigación para el alumnado de este tramo educativo o incluir a los centros de este perfil en el registro de investigación.

En tanto, siguen siendo las iniciativas personales de los profesionales de la danza, las que están generando nuevos conocimientos y propuestas en este ámbito educativo, si bien, esto conlleva una dedicación fuera de la jornada laboral y empleo de recursos propios.

Llevamos tiempo necesitando una normativa propia que regule aquello que nos permita investigar, que regule el tercer ciclo para los estudios artísticos superiores. La publicación del Decreto 54/2022, de 12 de abril, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas artísticas superiores, enseñanzas artísticas de máster y estudios de doctorado propios de las enseñanzas artísticas en la Comunidad Autónoma de Andalucía, supone un avance en este sentido.

Este Decreto integra entre otras cosas, el desarrollo normativo para la implantación de másteres en enseñanzas artísticas superiores y estudios de doctorado mediante convenios con las universidades. Otro aspecto a destacar es que anticipa el establecimiento de mecanismos que proporcionen sostén a la investigación científica, técnica y artística propia del ámbito de estas enseñanzas, con la intención de facilitar su incorporación

a programas de investigación. Esto permitiría su adhesión al Sistema Andaluz del Conocimiento y al Sistema Español de Ciencia y Tecnología.

Aunque las aspiraciones del Conservatorio Superior de Danza (en adelante CSD) Ángel Pericet pasa por la adscripción a la universidad como paso previo a su integración, la comunidad educativa de este centro acoge con entusiasmo la posibilidad de iniciar este camino, que favorecerá la actividad investigadora y redundará en la calidad de estas enseñanzas.

El CSD Ángel Pericet es el único centro de EEAASS de Danza en Andalucía, eso implica responsabilidad y compromiso con el presente y futuro de la danza desde todas sus dimensiones: educativa, artística, cultural, social, creativa, terapéutica, investigadora y de ocio. Somos conocedores de la importancia de la investigación como un pilar fundamental para el crecimiento de las disciplinas y de los saberes. Promover y fomentar la misma forma parte de las señas de identidad de nuestro centro educativo, por lo que esta normativa supone un primer paso hacia la mejora de la investigación en danza.

Esperamos que más pronto que tarde, nuestro alumnado y profesorado puedan tener la oportunidad de desarrollar líneas y programas de investigación, realizar máster en enseñanzas artísticas superiores de danza y que la Consejería competente, establezca los acuerdos de colaboración necesarios que permitan realizar doctorados en danza.

Para dar luz a todos los avances y nuevas propuestas que desde el ámbito de la investigación en artes escénicas se generen, nuestra revista Danzaratte seguirá trabajando para dar soporte y difusión a esta producción, puesto que desde sus inicios, ha apostado por un contenido centrado en la investigación de dichas disciplinas.

Difundir estas investigaciones así como el impacto que las mismas pudieran tener en la educación, en la creación, en la interpretación, en la sociedad, en la salud o en cualquiera de los ámbitos relacionados con las artes escénicas en general y la danza en particular, han sido los motores primordiales del CSD Ángel Pericet.

Llegó el momento de avanzar ¡¡¡Vamos a ello!!!

**Dra. M.ª Dolores Moreno Bonilla**

Catedrática en Danza Clásica, Directora del Conservatorio Superior de Danza Ángel Pericet de Málaga.





## **Optimización de la Atención y la Concentración en el Aprendizaje de la Danza.**

### **Optimization of Attention and Concentration in Dance Learning.**

Francisco José Requena Montes

Conservatorio Superior de Danza María de Ávila

#### **Resumen**

El trabajo de investigación que se plantea nace con la intención de indagar en el funcionamiento de los procesos psicológicos básicos de la atención y la concentración en los alumnos de las enseñanzas elementales de danza, concretamente en la asignatura de danza española. En virtud de los numerosos estudios en el campo de la pedagogía acerca de los parámetros psicoevolutivos que definen las distintas etapas, en las que se desarrollan los alumnos, se establece el contexto en el que se incidiría con los mecanismos de optimización que en este trabajo se plantean. Partiendo de las conceptualizaciones de la atención y de sus bases fisiológicas más relevantes para el tema de esta investigación, hasta las aportaciones que se ofrecen acerca de los demás procesos cognitivos presentes en el aprendizaje, se proponen mecanismos de acción pedagógicos para la optimización de la atención y la concentración.

*Palabras Clave:* Procesos Psicológicos Básicos, Pedagogía, Danza.

#### **Abstract**

The research work that arises born with the intention of researching the functioning of the basic psychological processes of attention and concentration in students of the elementary dance teachings, specifically in the spanish dance subject. By virtue of the numerous studies in the field of pedagogy on the psychoevolutive parameters that define the different stages, in which students are developed, the context in which it would be influenced with the optimization mechanisms that arise in this work is established. Based on the conceptualizations of attention and its physiological bases most relevant to the subject of this research, up to the contributions offered about the other cognitive processes present in learning, pedagogical mechanisms of action are proposed for the optimization of attention and concentration.

*Key Words:* Basic Psychological Processes, Pedagogy, Dance.

En esta investigación se pretende construir la base psicológica sobre la que se procederá a su aplicación en las aulas de danza. Se toman como foco substancial la conceptualización del término y de sus características, las diferentes manifestaciones en las que se puede encontrar este proceso y los modelos explicativos que han contribuido al estudio en profundidad de los procesos cognitivos, así como, métodos de optimización de ambos procesos cognitivos.

### Conceptualización

Según A. Ruiz-Contreras y Cansino (2005), la atención puede definirse como el incremento de actividad que se produce, durante el procesamiento de un estímulo o durante la captación de un rasgo limitado de un estímulo, en una zona concreta del cerebro que se ve alterada, en desigualdad con respecto al nivel de activación lineal del cerebro o ante un estímulo desatendido. Además, define dos mecanismos de procesamiento en relación con la atención: *top-down* y *bottom-up*. El primer mecanismo de procesamiento refleja los procesos que producen, una activación mayor de las neuronas encargadas de la recepción de estímulos realmente importantes, ya que, es el mecanismo que se activa en relación a la superación de retos personales, y la inhibición de focalizar la atención a estímulos que no conducen a la adquisición de los logros (por ejemplo, no escuchar el toque de castañuelas durante el aprendizaje de una secuencia de zapateado en danza española). Este mecanismo está determinado por la motivación y las expectativas que se puedan generar sobre el alcance de las metas propuestas. Por otro lado, el mecanismo *bottom-up* representa los procesos que dirigen la atención hacia estímulos que marcan característicamente la diferencia sobre un conjunto (por ejemplo, la interrupción del transcurso de una explicación en la clase de escuela bolera por la entrada de otro profesor, u otro alumno).

En las aportaciones de Ocampo (2009), define la atención partiendo de la base fundamental de que es un proceso psicológico básico, y que como tal, es necesario para el desarrollo de cualquier tarea o actividad. De esta manera, la atención, no es sino la capacidad del individuo a través de la cual este es consciente de los cambios que suceden en el medio interno y en el externo. Para este autor, la atención es un aspecto fundamental dentro del proceso cognoscitivo de la percepción. Aspecto mediante el que el sujeto se posiciona en la óptima situación que le permita recibir de manera adecuada un estímulo concreto. A su vez, destaca el papel que cumple la memoria, puesto que en el proceso de atención incide todos los conocimientos que el sujeto ya ha aprendido con anterioridad, puesto que es la guía para conducir la atención hacia el foco demandante. Además, y en coincidencia con las afirmaciones de Ruiz-Contreras, et al (2005), son la motivación y las expectativas dos causalidades que erigen el patrón atencional en el inicio del proceso.

Estévez González et al (1997), asumen que la capacidad atencional en el individuo sufre un incremento paulatino desde la infancia hasta la edad adulta. Asimismo, atribuyen al proceso superior de la atención la tarea, no solo de filtración sino, también la tarea de procesamiento de la información para la posterior elaboración de respuestas pertinentes.



A partir de esta amplia conceptualización de la atención, se puede afirmar que todas las acciones que se emprenden desde los sentidos demandan en sí mismos, la destreza de la atención de los individuos, una habilidad que se comprende cómo proceso psicológico básico y primordial para el proceso de filtración de todos los estímulos que se reciben de cualquier tipo y para la elaboración de respuestas correspondientes a cualquier actividad. Se comprende no como un proceso único, sino como el resultado de la coordinación de distintos engranajes. Es por tanto su función la de elegir del medio la información que es realmente relevante teniendo en cuenta de qué estado de desarrollo cognitivo se parte y cuál es su utilidad para emprender una acción que le conducirá al alcance de unos objetivos (Ríos Lago, Muñoz Céspedes, y Paúl Lapedriza, 2007).

### **La Atención y la Concentración**

Como resultado de definir el proceso cognitivo de la atención, se asientan las bases de este proceso presente en la enseñanza de una manera holística por la integración en sí mismo de todos los procesos subyacentes que permiten su funcionalidad. Atendiendo a las palabras de García Sevilla, J. (2006), la atención es un término que alude a diversos fenómenos que en cierto modo actúan de manera independiente, pero con una función general común, esto le caracteriza por ser un proceso multidimensional. A tenor de esta afirmación, se procede a la designación de los componentes de la atención que estipulan Moore Sohlberg y Mateer (2001).

- La formación reticular del tallo cerebral cobra una gran importancia con respecto a la energía de activación, pues es la parte del cerebro encargada de dar las condiciones corticales óptimas para que, desde la corteza cerebral se filtren los estímulos procedentes del exterior. Este mecanismo no es sino el mantenimiento de estado de alerta ante el flujo de información que existe en el medio, que implica la activación de todo el cuerpo (Moore Sohlberg y Mateer, 2001).

- La cantidad de elementos que se recogen por el individuo tras la primera impresión que se genera ante un determinado estímulo o información. También conocido como Volumen de aprehensión o Span (Ocampo, 2009).

- Para dictar las respuestas más simples, y constantes para varios estímulos el individuo cuenta con la atención focalizada, encargada de reducir el foco atencional a los estímulos más esenciales. "Es una función básica para la realización de nuevos aprendizajes" según Sohlberg y Mateer (2001).

- Cuando la persona se encuentra inmersa en una tarea cuya actividad atencional es persistente, véase como atención focalizada prolongada en un incremento mucho mayor del tiempo, entonces hablamos del proceso de atención sostenida. Se puede destacar como una de las herramientas que más se debe potenciar en los procesos de enseñanza-aprendizaje, con el fin de que los alumnos adquieran la habilidad de perpetuar una respuesta acertada durante el tiempo que se requiera para la actividad que se ejecute (Moore Sohlberg y Mateer, 2001).

- La atención selectiva es el proceso mediante el cual, el cerebro inhibe respuestas para estímulos distractores del foco atencional. A partir de este mecanismo, la mente se encarga de seleccionar, valga la redundancia, la información que resulta ser la más relevante, siendo grandes influyentes en este proceso la motivación y la memoria entre otros procesos psicológicos (Ocampo, 2009).

- Para llevar a cabo tareas que demandan agilidad para rápidos cambios en la categoría de la respuesta se hace uso de la atención alterna. Es el mecanismo atencional que el individuo pone de manifiesto ante distractores que consiguen interferir en la actividad y, por tanto, deben reconducir la atención. No obstante, la atención alterna, también surte efecto ante estímulos que requieren implicaciones cognitivas diversas (Moore Sohlberg y Mateer, 2001).

- La atención dividida, es en sí misma producto de la atención alterna, con el único cambio de que, mientras en la atención alterna se producen dos focos atencionales a los que se les genera una respuesta distinta en tiempos diferentes, la atención dividida se hace visible cuando se procesan dos estímulos y se elabora las respuestas respectivas de manera simultánea. De forma breve se puede definir como, la destreza de dirigir la atención a dos cosas en el mismo momento (Moore Sohlberg y Mateer, 2001).

El hecho de que la atención sea un proceso multidimensional implica a su vez alberga en sí mismo una serie de características relevantes para el proceso de codificación. Estas características son propias de la atención y contribuyen a su entendimiento dentro de las respuestas que se ofrecen por parte del individuo ante los estímulos que reciben. Una vez la atención ha quedado definida y tipificada, se procede a explicar cuáles son estas características fundamentales que pueden optimizarse de cara a los procesos de enseñanza basándonos en las teorías de Ocampo (2009) y García Sevilla (2006):

- Orientación: se refiere en su esencia a la dirección hacia la que se focaliza la atención, puede darse en dos formas diferentes: involuntaria (destinada a estímulos que provocan un estado de alarma en el organismo) o voluntaria (cuando se dirige la atención a una determinada actividad estimulante).

- Focalización y amplitud del foco: se corresponde con la habilidad del individuo para centrar la atención y la cantidad de estímulos a los que el individuo es capaz de atender. Esta reticencia de estímulos puede optimizarse de su ejercicio y práctica.

- Amplitud atencional: característica que hace referencia a dos formas de emplear la habilidad de atender: atención amplia si, por ejemplo, el bailarín filtra todos los estímulos sin mucha profundidad en su análisis; o atención analítica, si se limitan los estímulos atendidos en virtud de un análisis exhaustivo de éstos.

- Ciclicidad: el proceso de atención durante un periodo de tiempo obedece a alteraciones cíclicas producidas por la demanda orgánica de pausa. Esta característica propia de la atención es importante a tener en cuenta cuando hablamos de su aplicación a las aulas, puesto que, los ciclos de actividad-descanso en condi-



ciones normales se expanden en correlación edad/tiempo. Dato que debe sustentar las propuestas metodológicas de los docentes en la planificación de las sesiones.

- Intensidad: en relación con lo expuesto a la hora de definir el proceso cognitivo de la atención, la motivación y la memoria (experiencias previas relacionadas con el estímulo), cobran un papel fundamental con respecto a la intensidad atencional. Tanto así, que se pueden encontrar estímulos capaces de generar un gran impulso en la cadena de engranaje de los distintos procesos que dan lugar a una óptima atención para la génesis de respuestas acertadas. Por el contrario, también se encuentran los estímulos que no alcanzan un gran impacto en el interés del individuo, propiciando en éste una baja intensidad en la implicación atencional sobre dicho estímulo.

- Estabilidad: en cuanto al sostenimiento de la atención en el tiempo, y relacionándolo con la atención sostenida, nos encontramos ante un parámetro íntimamente ligado al desarrollo psicoevolutivo del individuo. De esta manera, podemos explicar que los niños, hasta el final de la tercera infancia (11 o 12 años) consiguen mantener el estado óptimo de atención alrededor de 15 a 20 minutos sobre la misma actividad (dato que se incrementa paulatinamente durante estos primeros años de vida). Sin embargo, a partir de la pubertad, es cuando esta estabilidad atencional empieza a sufrir un incremento mayor llegando a colocarse en valores temporales de hasta una hora de duración sobre la misma actividad.

- Metaatención: facultad para autogestionar el estado atencional propio del individuo, de este modo, se identificarían cuáles son los aspectos que definen la atención y que deberían ser utilizados de la manera más apta y en el momento adecuado. García Sevilla (2006), estipula que el control de la atención se demuestra cuando el individuo está capacitado para: identificar los estímulos que sí deben recibir atención, modificar el centro de atención y mantenerlo sobre el mismo cuando se considere necesario, valorar los estímulos distractores, reorientación de la atención siempre que existan interferencias.

- Concentración: es considerada una característica propia de la atención, pero a su vez un proceso cognitivo complejo de gran importancia en el aprendizaje. Manifiesta la cantidad de recursos cognitivos que vuela el individuo sobre el estímulo que está demandando una respuesta. Relacionando la intensidad atencional y la concentración, denominamos al grado de intensidad de la atención “grado de concentración”, sobre el que se fundamentan todos los procesos que suceden de manera coordinada.

Es esta última característica la que hace de la concentración un proceso complejo, pero a la vez indispensable en el ritmo cotidiano del aprendizaje de los alumnos. A menudo en las clases de danza española de las enseñanzas elementales dentro de los conservatorios nos encontramos con dinámicas que se articulan en bloques temáticos referentes a los contenidos que se van a trabajar. En estos bloques temáticos encontramos el calentamiento de castañuelas, los ejercicios que se plantean para el trabajo y alcance de diversos objetivos de carácter técnico, las variaciones que se transmiten con el fin de explorar la parte más expresiva del movi-

miento, el montaje de bailes propios del folclore de España, etc. Son en estos bloques de contenidos en los que se encuentran diferentes limitaciones a nivel de concentración de los alumnos, pues, una vez se inician los ejercicios que los componen es notable como el nivel de atención de los alumnos crece, se mantiene durante un periodo corto de tiempo, y decrece en virtud de las necesidades fisiológicas que corresponden con las edades de los educandos.

Los alumnos que se encuentran en la etapa psicoevolutiva, que denominan Piaget, et al, (1967), de las operaciones concretas pueden mantener su concentración durante periodos de tiempo superiores a la etapa anterior. De esta manera, la atención selectiva junto con la concentración se desarrolla a nivel que permite a los niños enfocarse en los estímulos que aportan la información necesaria y obviar los estímulos que no son de utilidad. Esta evolución en los componentes atencionales bajo los que se dan los procesos de enseñanza en los alumnos depende a su vez del nivel de desarrollo del control inhibitorio que involucra la supresión voluntaria de conductas que no respondan a la finalidad deseada (Luna et al, 2004).

La concentración la podemos destacar dentro del conjunto de características que definen a la propia atención. De esta manera se jerarquiza posicionando la atención como un proceso cognitivo que alberga en sí distintos procesos que funcionan a modo de engranaje para la elaboración de respuestas a los estímulos o cambios. Si bien la atención es ese conjunto de procesos coordinados entre sí, la concentración es uno de ellos, poniendo de manifiesto la intensidad con la que se atiende para la realización de una determinada tarea (Ocampo, 2009).

## **Optimización de la Atención y la Concentración.**

### **Optimización de la atención**

La atención es el mecanismo básico cognitivo, que se emprende en los procesos de aprendizaje de los alumnos, a partir del cual se selecciona la información, se procesa hasta que se es consciente de ella y se memoriza. Sin embargo, la atención en edades tempranas, no es del todo controlable por los alumnos, por lo que se requieren herramientas psicopedagógicas específicas para que el proceso de enseñanza no se vea alterado. En la presente investigación, se persigue la finalidad de establecer cuáles son las propiedades atencionales que se pueden entrenar, y cuáles son las pautas que se pueden adoptar por parte del docente para incrementar el nivel de implicación consciente de la atención, y contribuir en la perpetuidad del rendimiento de este proceso a lo largo de la clase. Los mecanismos a presentar, estarían dirigidos al autocontrol de los alumnos sobre su propia atención, sin embargo, la atención es un proceso cognitivo que consta de diversos componentes a los que también podemos destinar procesos de optimización con objeto de que esta se dé en un sentido íntegro para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Amplitud del foco: se trataría de presentar a los alumnos una alta cantidad de estímulos (sin que deje de ser asequible), y propiciar una respuesta de la manera más inmediata posible. Podría darse en el momento



de montaje de un ejercicio, tratando de mejorar la atención a los diferentes componentes del movimiento. En lugar de explicar cada uno por independiente (piernas, brazos, castañuelas, etc.), en la explicación se agrupan los componentes de manera que el foco atencional se amplíe.

Atención/observación a los detalles: consistiría en presentar al alumno varias opciones de ejecución de un movimiento en la que incluir la opción más acertada, diferenciando las opciones con pequeños detalles que hagan reflexionar al alumno atendiendo a los contenidos memorizados y procesados con anterioridad.

Flexibilidad atencional o atención dividida: puesto que la flexibilidad de la atención permite gestionar más de un foco atencional y tratar de procesar respuestas acertadas a cada uno de ellos, una tarea que puede potenciar significativamente este hecho podría basarse en encomendar a los alumnos una propuesta de ejercicio en la clase. Una práctica del role playing en la que incluya una construcción en base a unos contenidos determinados por el docente, acompañada de una reflexión acerca de los errores técnicos que se deben evitar. Así, la atención del educando estaría gestionando, por un lado, la focalización sobre sí mismo en la ejecución de su ejercicio atendiendo a los parámetros que determinan su correcta realización, y, por otro lado, en los posibles errores que se pueden cometer a la hora de realizarse por sus propios compañeros.

Estado de alerta: consistiría en ofrecer al alumno indicios o pistas acerca de un contenido con el fin de que su atención a esta información fragmentada, le proporcione una construcción definitiva de la información que define el contenido concreto. Es una práctica que incentiva el interés en el alumno, y que, de ser procesada correctamente, debería ir acompañada de un refuerzo positivo (Skinner, 1974) de manera que se incentive la repetición de la conducta en siguientes ocasiones.

Beltrán (1993) propone un sistema para potenciar la atención y la concentración por medio de dos enfoques diferentes:

#### Enfoque Mecánico

A partir de este enfoque se le transmite al alumnado una variación de movimientos concreta con unas instrucciones determinadas y propuestas para la correcta ejecución previamente a la realización del alumno. El fin que se pretende conseguir se basa en que el alumno vuelque toda su atención en las instrucciones que se exponen y su concentración a la hora de llevarlo a cabo con su propio cuerpo.

#### Enfoque Elaborativo

Se fundamenta en la elaboración de las instrucciones necesarias para una correcta ejecución de una variación determinada. Es conveniente que el enfoque elaborativo se ponga en práctica después de haber llevado a cabo el enfoque mecánico con el fin de dotar al alumno de herramientas para que este focalice su atención en los puntos más determinantes de una correcta ejecución.

Balaguer (1994) por su parte, propone un método basado en tres fases: exposición teórica acerca de cómo puede alterarse la atención (en este caso en los diferentes contextos en los que se desarrolla la danza), transmisión de técnicas de reconducción de la atención, para finalmente ponerlas en práctica y que el proceso cognitivo se vea reforzado:

a) Exposición teórica: por parte del docente se facilita al alumnado cuáles podrían ser los factores que interfieran en su atención y concentración. Por ejemplo:

En la clase de danza: la atención puede descentrarse de la actividad que se esté encomendando para focalizarse en situaciones ajenas a la clase de danza.

Ejecución en grupo de un ejercicio: la atención puede estar abierta a procesar errores que cometan los compañeros y reproducirlos de manera inconsciente.

El espejo: es un elemento distractor para el alumno, que pone de manifiesto las valoraciones propias de este sobre la imagen, bien sean positivas o negativas.

En el escenario: la atención puede no funcionar de forma óptima, considerando el factor del nerviosismo ante la presencia de público, los posibles fallos de los compañeros en el caso de que la coreografía sea grupal y no un solo, etc.

b) Adquisición de técnicas: se puede valorar la técnica de la visualización considerando esta como un proceso que pone en práctica la expansión atencional. Dicho de otro modo, la concentración en el entorno que envuelve al alumno para una mayor consciencia de los elementos distractores, con el fin de que este logre priorizar su atención sobre la actividad y/o los factores corregidos después de hacer un ejercicio.

c) Práctica: una vez se han expuesto las técnicas se procedería a practicarlas dentro de las situaciones reales, y así favorecer que el alumno poco a poco adquiriera la autonomía de controlar la atención de manera independiente.

### **Optimización de la concentración.**

Para la optimización de la concentración, el objetivo estaría situado en incrementar el tiempo durante el que los alumnos están concentrados. Según (Godwin, et al, 2016) el tiempo estimado que pueden sostener la concentración los alumnos con las edades de las enseñanzas elementales, que como ya se ha especificado se encontrarían en el estadio de las operaciones concretas en su desarrollo cognitivo, no ascendería de los 15 minutos.

Por tanto, para optimizar la concentración, las actividades que se plantean, se establecerían en un tiempo que contemple este parámetro, propiciando al alumno, un tiempo de atención y recepción de la información, el trabajo físico del ejercicio en el que el docente tenga la opción de registrar los errores que se

estén cometiendo, y un tiempo de aproximadamente 5 minutos en los que se compartan los errores con los alumnos a fin de poder mejorarlo. Siguiendo esta perspectiva, las clases de danza se construirían sobre los aspectos a trabajar estipulados por el currículo, organizados en bloques de tiempo que no superen los 20 minutos, propiciando los tres tiempos fundamentales que permitan una correcta integración de los contenidos y las correcciones.

En el caso de que haya aspectos curriculares que requieran de una mayor profundización en el proceso de transmitir los contenidos, los agrupamientos y alternancia de intervención entre estos estarían en paralelo a esta perspectiva, siempre y cuando en el momento en el que no se intervenga activamente en el ejercicio, se contemple una implicación pasiva de reflexión y análisis individual sobre la ejecución.

A modo de continuar en la línea de optimización de la concentración a partir de incidir en el tiempo de demanda de dicho proceso cognitivo, se aportan dos técnicas para el logro de una concentración óptima:

- Concentración durante la ejecución: cuando se hayan propiciado ejercicios que permitan la ampliación del foco atencional, es conveniente, pasar a la fase de la focalización en un solo foco. De esta manera, se dan pautas individualizadas acerca de cuál debe ser un único foco de concentración a cada alumno durante la ejecución de un ejercicio. Por ejemplo: en un ejercicio de tendus, se dan las pautas a cada alumno sobre un solo objetivo a alcanzar y concentrarse (la recepción del tendu con la pierna estirada, el correcto cambio de peso, la coordinación del braceo, el toque de castañuelas, las diferentes intencionalidades del movimiento, etc.)
- Las señales para reconducir la atención: utilizar señales que alienten a los alumnos a la persistencia en el trabajo y la concentración. Estas señales conforman una estrategia para combatir a los factores internos distractores, y son un buen método para desechar las sensaciones negativas del trabajo y favorecer la motivación.

### **Conclusiones**

Las enseñanzas elementales de danza están caracterizadas por ser el inicio de los estudios reglados de la danza, que se imparte en conservatorios profesionales públicos y privados, que cuentan con una normativa concreta y específica para su determinación y que forma parte del camino profesionalizador de los alumnos. Las enseñanzas elementales de danza, impartidas en los conservatorios, pertenecen al régimen especial de la educación, correspondiéndose con el segundo y tercer ciclo de la enseñanza de régimen general. Son en estas enseñanzas en las que el desarrollo evolutivo que concierne a los procesos cognitivos cobra un papel fundamental para el aprendizaje.

A menudo se encuentran en las clases una alta diversidad de casos que responden al desarrollo individual de los procesos atencionales, permitiendo discernir fundamentalmente entre alumnos que demandan un mayor esfuerzo mental en el proceso de enseñanza para atender a dos o más estímulos diferentes. Para otros alumnos, en cambio, la tarea de atender no les requiere el mismo esfuerzo y coordinan mejor el proceso



de división de la atención proporcionando un conocimiento más amplio de los estímulos y la información que se reciben. Esta diferenciación no es algo innato, es una capacidad que se puede entrenar para su mejora y que se equipare en la generalidad de los alumnos. Ocampo (2009) define en este sentido, que la atención es el proceso cognitivo que rige el sesgo de información a codificar y analizar, y sostener este proceso de selección de estímulos relevantes para trabajar en ellos hasta conseguir un objetivo. No obstante, una correcta estimulación de la atención y una clase estructurada de manera consciente con la manera de operar de los alumnos, permite potenciar la atención dividida con el fin de responder a todas las demandas que se encuentran en la clase de danza. Para ello, se ha conceptualizado la atención basándose en los componentes que hacen de este proceso una integración multifuncional óptima, que, de ser desarrollada de manera correcta, conducen al alumno a un uso consciente de las capacidades atencionales y la obtención de un mayor rendimiento. A partir de las aportaciones de Megías Cuenca (2009), Moore Sohlberg y Mateer (2001) quedan descritos los componentes de la atención y cómo se ponen de manifiesto en la clase de danza: atención selectiva para inhibir respuestas no relevantes, la atención alterna o agilidad en los cambios en la categoría de la respuesta y que deriva en la atención dividida, mantenimiento del estado de alerta, el volumen de aprehensión o cantidad de estímulos codificables y atención sostenida.

La atención es un proceso cognitivo dentro de una red de engranaje de procesos que se interrelacionan entre sí con el fin de diferenciar entre sus funciones, aunque, estas dependan a su vez de las demás. Es el caso de los procesos como, por ejemplo, de la percepción, la memoria y la motivación. No se puede discernir en acciones independientes las que realizan estos procesos, sino que continuamente los procesos son influyentes en su desarrollo dentro de una actividad.

En sí, la atención y la concentración son, en numerosas ocasiones, un hándicap para el desarrollo integral de los alumnos en las clases de danza española de las enseñanzas elementales, propiciando en numerosos casos que el rendimiento no alcance su estado óptimo. En virtud de la investigación en dichos procesos cognitivos, podemos concluir con la idea de que todos los procesos cognitivos son potencialmente optimizables. Construir en una clase una rutina que contemple los valores recogidos, es una de las pautas más contribuyentes a la optimización de la atención y la concentración, de la que se puede obtener una mejora en el rendimiento no solo individual, sino también colectivo, creando un clima que aporte consolidación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

## Referencias Bibliográficas

- Amado, D. (2013). *La danza entendida desde una perspectiva psicológica*. Madrid: Wanceulen Editorial
- Balaguer, I. (1994). *Entrenamiento psicológico en el deporte*. Valencia: Albatros Educación.
- Beltrán, J. (1993). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis S. A..
- Bloch, H. (1996). *Gran diccionario de psicología*. Madrid: Ediciones del Prado.
- Estévez-González, A., García-Sánchez, C., & Junqué, C. (1997). La atención: una compleja función cerebral. *Revista de Neurología*, 25(148), 1989-1997.
- Figueroba, A. (7 de Septiembre de 2017). *Psicología y Mente*. Obtenido de <https://psicologiaymente.com/organizaciones/ley-yerkes-dodson>
- Gimeno, P. T. (1999). Panorama histórico-conceptual del estudio de la atención. En E. Munar, J. Rosselló, & A. Sánchez Cabaco, *Atención y Percepción* (Primera ed., págs. 34-36). Madrid: Alianza Editorial, S.A.
- Godwin, K., Almeda, M., Seltman, H., Kai, S., Skerbetz, M., Baker, R., & Fisher, A. (2016). *Off-task Behavior in Elementary School Children*. Pittsburgh, Pensilvania: Learn and Instruction.
- Jean Piaget, B. I. (1969). *The psychology of the child*. Londres: Routledge & Kegan Paul.
- Megías Cuenca, M. I. (2009). *Optimización en procesos cognitivos y su repercusión en el aprendizaje de la danza*. Universitat de Valencia. Valencia: Servei de Publicacions.
- Ocampo, L. P. (2009). La Atención: un proceso psicológico básico. *Pensando Psicología*, 5(8), 92.
- Papalia, D. E., Wendkos Olds, S., & Duskin Feldman, R. (2009). *Psicología del desarrollo. De la infancia a la adolescencia*. México: McGRAW-Hill/Interamericana Editores, S.A. de C.V.
- Petersen, S. E., & Posner, M. I. (1990). The Attention System of the Human Brain: 20 Years After. *Annual Review of Neuroscience*, 13, 25-42. doi: <https://doi.org/10.1146/annurev.ne.13.030190.000325>
- Romero Prieto, V. (2020). Atención y concentración en el deporte. *Ilustre Colegio Oficial de Psicología de Andalucía Oriental*, 7
- Sevilla, J. G. (2006). *Cómo mejorar la atención de un niño*. Madrid: Pirámide.
- Skinner, B. F. (1974). *About behaviorism*. (A. A. Knopf, Ed.) Nueva York: Publishing Group.





## **Repertorio con Piano Para Danza: Marco Legislativo de la Especialidad**

### ***Repertorio con Piano Para Danza: Legislative Framework of the Specialty***

José Luis Chicano Pérez

Conservatorio de Danza de Murcia

#### **Resumen**

La especificidad que requiere el acompañamiento pianístico de las clases de danza, hizo necesario en el año 2013 a través de los Reales Decretos 427/2013 y 428/2013, la creación de la especialidad de Repertorio con piano para danza, equiparable a la de pianista acompañante de danza. Sin embargo, esta no ha sido implantada a nivel autonómico salvo en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, siendo en el resto del territorio nacional español los pianistas de danza integrantes exclusivamente de la especialidad de Piano. A través de este estudio se ha realizado una revisión de las fuentes legislativas en las que se sustenta la citada especialidad, para así conocer su marco normativo e indagar acerca del porqué de su no implementación por parte de las administraciones educativas autonómicas, a pesar de venir estipulada por una ley de carácter estatal, y además, ser una necesidad en la formación del alumnado de los conservatorios de danza.

*Palabras clave:* piano; danza; acompañamiento; conservatorio; repertorio con piano para danza

#### **Abstract**

The specificity required by the piano accompaniment of dance classes, made it necessary in 2013 through *Reales Decretos 427/2013* and *428/2013*, to create the specialty of *Repertorio con piano para danza*, comparable to that of accompanying dance pianist. However, this has not been implemented at the regional level except in the *Comunidad Autónoma de la Región de Murcia*, and in the rest of the Spanish national territory, dance pianists are exclusively members of the Piano specialty. Through this study, a review of the legislative sources on which the aforementioned specialty is based has been carried out, in order to know its regulatory framework and inquire about the reason for its non-implementation by the autonomous educational administrations, despite coming stipulated by a state law, and also, be a necessity in the training of students of dance conservatories.

*Keywords:* piano; dance; accompaniment; conservatory; repertorio con piano para danza

## Introducción

La danza es la coordinación estética y cultural de movimientos corporales en el tiempo. Como toda actividad humana, para desenvolverse, necesita de un espacio temporal y rítmico. Ese ritmo es música que, por supuesto, incluye el silencio, siendo necesarios, inexorablemente, para crearla, los músicos (Salazar, 1955, Chicano, 2021a). En el ámbito de la danza académica, estos suelen ser pianistas, guitarristas, cantaores y percusionistas, que a la postre son los acompañantes musicales que tienen cabida dentro de los conservatorios de danza, o que tendrían que tener cabida, ya que no en todos los conservatorios existe la figura del percusionista acompañante. Este estudio se centrará en una de esas figuras que acompañan musicalmente las clases de danza, el pianista, y su desarrollo normativo en los conservatorios, a través de la creación, desde el año 2013, de la especialidad de Repertorio con piano para danza.

### Piano y Danza

El acompañamiento pianístico en las clases de danza es algo que viene de antiguo. Si bien, en un principio las clases de *ballet* eran acompañadas por un violinista, como incluso queda patente en muchos cuadros de Edgar Degas, en la transición del siglo XIX al XX, el piano sustituye al violín, por ofrecer este mayores posibilidades sonoras y armónicas (Grosso Laguna, 2013). Realmente, desde la propia creación de los conservatorios de danza, en mayor o menor medida, la figura del pianista siempre ha estado presente en ellos (Romero Arrabal, 2017).

Paradójicamente, la formación de estos ha sido nula. Un rol que resulta clave para la formación de los bailarines y bailarinas, dada su especificidad, no está presente en los currículos de las enseñanzas de música. Casi todos los pianistas de danza han aprendido su oficio una vez que ya estaban en él, han aprendido, a acompañar, acompañando, con todo el perjuicio que esto puede suponer, y de hecho supone, para el alumnado y profesorado de las enseñanzas de danza. Son los propios pianistas los que reclaman una mayor especialización de la disciplina, así como una mayor formación al respecto, porque ellos son los primeros que en muchas ocasiones no se sienten cualificados para el desempeño de una labor que, actualmente, supone un importante nicho de mercado para los estudiantes que concluyen sus estudios superiores (Sirera y Sirera, 2009; Herrera y Gómez, 2011; Pueyo, 2011; Vallés, 2015; Romero Arrabal, 2017; Santamaría y Santamaría, 2018; Chicano, 2021a). El propio catedrático, y experto en acompañamiento de danza, Isaac Tello, es muy claro al respecto: “Se puede afirmar, sin temor a equivocarse, que la formación de los pianistas acompañantes de danza es en gran medida insuficiente para el desempeño de sus funciones, al carecer mayoritariamente de las herramientas necesarias para realizarlo” (Tello, 2015, p.396). Y es que, hasta la fecha, los únicos conservatorios de música que han ofertado asignaturas referidas al acompañamiento de danza, han sido el *CSM Rafael Orozco* de Córdoba, el *CSM Manuel Castillo* de Sevilla y el *RCSMM* de Madrid, y todo ello de la mano de las aportaciones personales de Luis Vallines y del propio Isaac Tello (Tello, 2020), si bien,

recientemente, en 2021, se ha publicado el artículo *Piano para danza: metodología y desarrollo curricular* del pianista José Luis Chicano, en el que se desarrolla una propuesta metodológica y curricular para una hipotética asignatura optativa de acompañamiento pianístico de danza en el contexto de los conservatorios de música (Chicano, 2021b).

Y es que en el ámbito académico español, la bibliografía es muy exigua, reduciéndose a tres el número de tesis doctorales que versan acerca de la materia específica de acompañamiento pianístico de danza en España. Se tratan de las aportaciones del, ya citado, Isaac Tello en 2015, *El acompañamiento pianístico de la danza: la improvisación como recurso creativo*, las de Juan Antonio Mata en 2017, *Análisis, estudio y propuesta musical para la danza*, y recientemente, las de Hayda García Molero en 2020, *La competencia docente "tiempo" en la clase de Danza Clásica. Variabilidad en relación con el soporte musical empleado*. Si bien, si se amplía la búsqueda a otro tipo de artículos, publicaciones, tesis doctorales fuera de España y/u otros ámbitos de acompañamiento, sí existen algunas referencias más, pero siempre muy escasas, como serán las aportaciones de Cavalli (2001), Chicano (2021a, 2021b), Cocconi (2019), Herrera y Gómez (2011), Kim (2006), Grosso Laguna (2013), Palacios (2014), Pueyo (2011), Quiroga (1959), Romero Arrabal (2017), Santamaría y Santamaría (2018), Sirera y Sirera (2009), Sirera *et al.* (2011), Teck (1994), Tello (2016, 2020), Thackray (1963), Vallés (2015) o Wong (2011), por citar solamente algunas de las referencias más relevantes y acordes a la naturaleza de la investigación.

Y esta carestía formativa no es que sea algo nuevo, pues ya en 1959, el pianista chileno Daniel Quiroga, planteaba la necesidad de que las administraciones formasen en acompañamiento de danza a los estudiantes de piano: "La creciente demanda de acompañantes para las cada vez más numerosas academias de danza debe ser satisfecha en forma racional por el establecimiento indicado y evitar así que (...) haya que aprender sobre el trabajo mismo" (Quiroga, 1959, p.12).

### **Repertorio con Piano Para Danza**

La especialidad de Repertorio con piano para danza viene establecida por el *Real Decreto 427/2013* y el *Real Decreto 428/2013, de 14 de junio, por el que se establecen las especialidades docentes del Cuerpo de Profesores de Música y Artes Escénicas vinculadas a las enseñanzas de Música y Danza*. En el Anexo I de dicho Real Decreto, en su punto 2, aparece la especialidad vinculada a las enseñanzas de danza, siendo esta, como aparece en su Anexo V, equiparable a la de Pianista acompañante de danza.

Esta normativa, que si bien es de carácter estatal, a día de hoy, solo se encuentra desarrollada en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, habiendo solamente cinco funcionarios de carrera de la misma en todo el territorio nacional español, y todo ello, a raíz del único proceso de oposición que ha habido para ella, que tuvo lugar en Murcia en 2018, regido por la *Orden de 6 de abril de 2018 por la que se establecen las bases reguladoras y la convocatoria de los procedimientos selectivos para ingreso, acceso*

y adquisición de nuevas especialidades en los cuerpos de profesores de enseñanza secundaria, profesores técnicos de formación profesional, profesores de músicas y artes escénicas y profesores de diseño, a celebrar en el año 2018, y por la que se regula la composición de las listas de interinidad en estos cuerpos para el curso 2018-2019 (Tello, 2020; Chicano, 2021a). Surgiendo la paradoja, a tenor de esto, que si estos pianistas, que son pianistas de danza, quisieran ejercer su derecho de movilidad geográfica a través del concurso nacional de traslados, no podrían, ya que pertenecen a esta nueva especialidad con código 464, y que no está reglada en el resto del territorio nacional, donde los pianistas de danza están adscritos, desde el año 2000, a la especialidad de Piano, con código 423.

### **Objetivos**

Los Reales Decretos 427/2013 y 428/2013 establecen que el rol de pianista acompañante en los conservatorios de danza será desarrollado tanto por la especialidad de Piano, así como por los integrantes de la especialidad de Repertorio con piano para danza (Santamaría y Santamaría, 2018). Pero surge la pregunta ¿Por qué los acompañantes de danza son todos pertenecientes a la especialidad de Piano y aún no está implantada la especialidad de Repertorio con piano para danza, a excepción de Murcia, en el resto de comunidades autónomas?

La finalidad de este estudio es la de conocer y visibilizar el marco normativo y legislativo en el que se desarrolla la especialidad de Repertorio con piano para danza, para así reglamentar su integración en las plantillas orgánicas y de funcionamiento de los conservatorios de danza, ya que hasta la fecha, a excepción del Conservatorio de Danza de Murcia, todos los pianistas acompañantes de danza pertenecen a la especialidad de Piano, cuando la normativa estatal establece que dicho puesto será desempeñado tanto por integrantes de dicha especialidad así como por los de la de Repertorio con piano para danza.

### **Material y Método**

El desarrollo metodológico realizado para alcanzar el objetivo propuesto, parte de una investigación teórica de las propias fuentes legislativas en las que se basa la especialidad de Repertorio con piano para danza. Se ha realizado una revisión teórica del diferente material reglamentario que contempla el acompañamiento pianístico de la danza a nivel estatal para así, a través de un análisis de contenido, establecer el marco normativo de la especialidad.

Es en los Reales Decretos 427/2013 y 428/2013, donde se nombra por primera vez la especialidad. Así mismo, se ha analizado también el *Real Decreto 989/2000*, ya derogado, pero a través del cual desaparece la antigua especialidad de Pianista acompañante (danza), para ser adscritos los integrantes de la misma a la especialidad de Piano.



## Resultados

A continuación, se exponen los resultados obtenidos del análisis documental de las diferentes fuentes legislativas a través de las que ha desarrollado y evolucionado la figura del *repertorista* de danza. La normativa estudiada, como ya se ha hecho mención, ha sido el *Real Decreto 989/2000*, el *Real Decreto 428/2013* y el *Real Decreto 427/2013*.

### Real Decreto 989/2000

El *Real Decreto 989/2000*, de 2 de junio, por el que se establecen las especialidades del Cuerpo de Profesores de Música y Artes Escénicas, se adscriben a ellas los profesores de dicho Cuerpo y se determinan las materias que deberán impartir, determina las diferentes especialidades del citado cuerpo en consonancia con los preceptos, ordenación académica y definición del currículo establecido por la *Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)*.

Nace en el año 2000, con la intención de adaptar las especialidades docentes a las necesidades que plantea la LOGSE, diez años después de su aprobación. A través del Artículo 1, se crean las nuevas especialidades, citándose las mismas en el Anexo I del Real Decreto, y de esta manera, en el Artículo 2 y su Anexo II, los funcionarios de las especialidades anteriores a esta normativa, se adscriben a las nuevas.

El Anexo I establece, en su punto 2, las especialidades vinculadas a las enseñanzas de Danza, y en su punto 4, las vinculadas a las enseñanzas de Música, Danza y Arte Dramático. En ellos no se hace mención en ningún momento a ninguna especialidad pianística. Las vinculadas a la danza serán Danza española, Danza clásica, Danza contemporánea, Flamenco e Historia de la danza. La única vinculada a las enseñanzas de Música, Danza y Arte Dramático, es Lenguaje musical.

En el Anexo II, la antigua especialidad de Pianista acompañante (danza), es adscrita a la especialidad de Piano, y a través del Anexo IV se determina que los integrantes de esta extinta especialidad impartirán, o acompañarán en este caso ya que es repertorio con pianista acompañante, las asignaturas de Danza clásica, Danza contemporánea y Danza española.

La especialidad de pianista acompañante (danza), desaparece con la aparición del *Real Decreto 989/2000*. En esta ley, con su Anexo II, en el que estipula la adscripción a las nuevas especialidades del profesorado titular de especialidades antiguas, los pianistas de danza entran a formar parte de la especialidad de Piano. Pianistas acompañantes de instrumentos, de canto, de danza, profesores de Piano aplicado, de Repentización, transposición instrumental y acompañamiento, todos fueron agrupados en una misma especialidad, y todos fueron considerados profesores de piano, todos pertenecientes a la especialidad 423.

## **Real Decreto 428/2013**

El *Real Decreto 428/2013, de 14 de junio, por el que se establecen las especialidades docentes del Cuerpo de Profesores de Música y Artes Escénicas vinculadas a las enseñanzas de Música y de Danza*, como su propio enunciado indica, establece las especialidades docentes que tendrán cabida en las enseñanzas elementales y profesionales de música y de danza, así como las diferentes asignaturas que podrá impartir el profesorado de dichas enseñanzas. Todo ello, ya acorde a la *Ley Orgánica 2/2006, de Educación*, la LOE.

El artículo 2, a través del Anexo I, especifica las especialidades docentes del Cuerpo de Profesores de Música y Artes Escénicas vinculadas a las enseñanzas de Música y de Danza, apareciendo por primera vez, en el punto 2 del citado anexo, Repertorio con piano para danza, estableciéndose como especialidad docente vinculada exclusivamente a las enseñanzas de Danza, si bien, también se contempla la especialidad de Piano en el punto 3 del mismo anexo, pero como especialidad docente vinculada a las Enseñanzas de Música y de Danza.

El artículo 4, establece las diferentes asignaturas que impartirán docentes del Cuerpo de Profesores de Música y Artes Escénicas en las enseñanzas profesionales de Danza. De esta manera, en el Anexo III, se enumeran todas las especialidades docentes que desarrollarán su labor profesional en el ámbito de un conservatorio profesional de danza, estableciéndose: Cante flamenco, Danza clásica, Danza contemporánea, Danza española, Flamenco, Guitarra flamenca, Historia de la danza, Lenguaje musical, Piano y Repertorio con piano para danza.

Como se puede observar, en lo que al acompañamiento pianístico se refiere, aparecen las dos especialidades, tanto la de Piano, como la de Repertorio con piano para danza. Pero en la realidad de los conservatorios, y a excepción de Murcia, tan solo está implantada en ellos la especialidad de Piano, una disciplina que está formada por profesores de dicho instrumento.

La Disposición adicional primera, establece, por otro lado, que los titulares de las antiguas especialidades existentes antes de la entrada en vigor del *Real Decreto 989/2000*, en este caso la de Pianista acompañante (danza), que fueron adscritos a la especialidad de Piano, impartirán con carácter obligatorio y preferente las asignaturas que se desarrollen en el ámbito de las enseñanzas profesionales de Danza, tal y como aparece en el Anexo V, a saber, Danza clásica, Danza contemporánea, Danza española y Baile flamenco, o sea, Repertorio con pianista acompañante o asignatura análoga.

Finalmente, el *Real Decreto 428/2013*, en su Disposición derogatoria única, deroga el *Real Decreto 989/2000*.

## **Real Decreto 427/2013**

El *Real Decreto 427/2013, de 14 de junio, por el que se establecen las especialidades docentes del cuerpo de Catedráticos de Música y Artes Escénicas vinculadas a las enseñanzas superiores de Música y de Danza*, marca las directrices por las que se regulan las especialidades que conformarán el profesorado de los conservatorios superiores, definiendo las materias que podrá impartir cada uno en base al Artículo 54 de la *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* (LOE), así como las materias que podrán ser desempeñadas por el Cuerpo de Profesores de Música y Artes Escénicas en los citados estudios.

Este Real Decreto no contempla la figura del pianista acompañante de danza como catedrático, si bien, sí lo hace con los pianistas acompañantes de instrumentos y de voz, donde en su Anexo III, en base al Artículo 4, sí aparecen las especialidades de Repertorio con piano para instrumentos y Repertorio con piano para voz. Sin embargo, atendiendo al Artículo 6, que hace referencia a la impartición de determinadas materias de los estudios superiores de Música y de Danza por profesorado que no pertenezcan al cuerpo de catedráticos, tanto la especialidad de Piano como la de Repertorio con piano para danza, vienen establecidas en el apartado *b* del Anexo IV, vinculadas a los estudios de Danza, y siempre como especialidades del Cuerpo de Profesores de Música y Artes Escénicas, no como catedráticos, pero que sí pueden impartir docencia en los estudios superiores de Música y de Danza. Por tanto, un pianista de danza en un conservatorio superior tendrá cabida dentro del mismo, independientemente a la especialidad a la que pertenezca, ya sea como Profesor de Piano o Profesor de Repertorio con piano para danza, pero sin pertenecer al cuerpo de catedráticos (593), sino perteneciendo al cuerpo de profesores (594).

### **Conclusiones**

El objetivo de esta investigación fue el delimitar el marco legislativo en el cuál se integra la especialidad de Repertorio con piano para danza. A través de los resultados expuestos, se puede afirmar que dicha especialidad está ordenada a nivel estatal, como así aparece reflejado en los Reales Decretos 427 y 428, ambos del año 2013. Por tanto, la especialidad existe y está reglamentada, si bien solo está implantada en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.

La especialidad de Repertorio con piano para danza nace en 2013 como una necesidad de especialización de los propios pianistas de danza. Se trata de una evolución, que no deja de ser respuesta a una involución previa, pues la especialidad ha existido desde tiempos anteriores a la LOGSE, con la denominación de Pianista acompañante (danza), y fue a través del *Real Decreto 989/2000*, cuando esta desapareció para integrarse dentro de la especialidad de Piano.

El hecho de que una especialidad específica de acompañamiento de danza, en esta ocasión con la denominación de Repertorio con piano para danza, haya vuelto a aparecer en 2013, deja constancia de la importancia de dicha especialización por parte de los músicos acompañantes, como de hecho, ya sucedía antes del *Real Decreto 989/2000*. Es por ello, que puede afirmarse que la adscripción de la antigua especialidad a la de Piano, supuso un gran error por parte de la administración y un retroceso, que ha perjudicado a lo largo de todos estos años al desarrollo formativo del propio alumnado de danza.

El acompañar danza requiere de una especialización que no todos los pianistas poseen. Son necesarias una serie de habilidades y destrezas, que por otro lado, no se abordan en el currículo de las enseñanzas profesionales ni superiores de Piano. Esto hace que el perfil de un acompañante de danza sea muy específico, no teniendo nada que ver con el de un profesor de Piano. Una muestra de esto es que hasta el año 2000 era una disciplina con entidad propia, y si bien, a raíz del *Real Decreto 989/2000*, el profesorado de esta especialidad se adscribió a la de Piano, la separación ha seguido estando al clasificarse el rol de pianista de danza como puesto específico, siendo esto un claro ejemplo de su especificidad.

Paradójicamente, a día de hoy, en la mayoría de las comunidades autónomas que conforman el estado español, los pianistas de danza siguen siendo integrantes de la especialidad de Piano, siguen siendo profesores de Piano. Ahora bien, si la nueva especialidad está ordenada por una normativa de carácter estatal, ¿por qué no está implantada en las diferentes comunidades autónomas, salvo Murcia? Esta, que era la pregunta de investigación en la que se sustentó este análisis, es una cuestión que sigue sin resolver, pues la respuesta a la misma debería partir de las distintas administraciones educativas autónomas, que siguen realizando nombramientos de pianistas de danza a integrantes de la especialidad de profesores de Piano, cuando ya existe una especialidad específica para el acompañamiento pianístico de las clases de danza. Si bien, las administraciones no incumplen la ley, porque la especialidad de Piano sí está presente en los Reales Decretos 427 y 428, sí que dejan de dar respuesta a las necesidades de las enseñanzas profesionales y superiores de Danza, ya que, por un motivo u otro, no desarrollan normativamente de manera íntegra lo estipulado con carácter estatal desde el año 2013. Y, obviamente, tiempo ha habido.

De hecho, los citados Reales Decretos 427 y 428, también incluyen las especialidades de Repertorio con piano para instrumentos y Repertorio con piano para voz, los cuáles sí que tienen un mayor desarrollo normativo a nivel autonómico, y estas sí que han sido implementadas, pero, sin embargo, la especialidad de Repertorio con piano para danza sigue sin estar reglamentada. Esto, que podría considerarse un trato injusto y desigual para las enseñanzas oficiales de danza, tiene un perjuicio aun mayor, el déficit formativo del propio alumnado de danza.



## Referencias Bibliográficas


- Cavalli, H. (2001). *Dance and Music*. University Press of Florida.
- Chicano, J.L. (2021a). El Piano en Danza Estilizada: Ritmos Derivados del Flamenco. *Danzaratte*, 14, 7-23.
- Chicano, J.L. (2021b). Piano para danza: metodología y desarrollo curricular. *AV Notas*, 12, 34-52.
- Cocconi, B. (2019). *Quaderno del pianista "al ballo"*. Dantone Edizioni e Musica.
- Herrera, L. y Gómez, I.G. (2011). Programa de entrenamiento cognitivo-constructivista para piano de acompañamiento de ballet clásico. *Revistas de la Universidad de Granada. Publicaciones Facultad de Educación y Humanidades Campus de Melilla*, 41, 85-104.
- García Molero, H. (2020). *La competencia docente "tiempo" en la clase de Danza Clásica. Variabilidad en relación con el soporte musical empelado*. Tesis doctoral. Universidad de Málaga.
- Grosso Laguna, A.C. (2013). *Revisión de problemas comunicacionales en la clase de técnica de danza observadas por un músico de danza*. Tesis doctoral. Universidad de Évora.
- Kim, C.J. (2006). *Composer and choreographer: a study of collaborative compositional process. The lotus flower, ballet music for chamber ensemble and two-channel audio*. Tesis doctoral. University of Florida.
- Mata, J.A. (2017). *Análisis, estudio y propuesta musical para la danza*. Tesis doctoral. Universidad Rey Juan Carlos.
- Palacios, M. (2014). *The Piano Music in the Ballet Class. How can the pianist "talk" to the dancers?* Degree Project Master of Fine Arts in Music, Music Theory. University of Gothenburg.
- Pueyo, C. (2011). *Música en danza*. Prames.
- Quiroga, D. (1959). Los pianistas de nuestro ballet. *Revista musical chilena*, XIII/65, 8-18.
- Romero Arrabal, E.M. (2017). *Repensando la asignatura "Repertorio con pianista acompañante" para un conservatorio del siglo XXI*. Tesis doctoral. Universidad de Jaén.
- Salazar, A. (1955). *La danza y el ballet*. Fondo de cultura económica. [1949].
- Santamaría, A. y Santamaría, M.A. (2018). El pianista acompañante de danza: estudio aproximativo a su situación actual. *Actas del V Congreso Educación e Investigación Musical (CEIMUS)*, 158-171.
- Sirera, B. y Sirera, M. (2009). *El piano en la danza. Investigación musicológica*. Alpuerto.

- Sirera, B., Sirera, M. y González, A. (2011). *El piano en la danza española: investigación musicológica*. Alpuerto.
- Teck, K. (1994). *Ear Training for the Body: A Dancer's Guide to Music*. Princeton Book Co.
- Tello, I. (2015). *El acompañamiento pianístico de la danza: la improvisación como recurso creativo*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid.
- Tello, I. (2016). Acompañamiento pianístico para danza en los conservatorios de música españoles y normativa aplicable. *Revista del Real Conservatorio Superior de Música de Madrid*, 23, 181-192.
- Tello, I. (2020). Acompañamiento de danza y enseñanza musical en los conservatorios de Danza: investigaciones, publicaciones y aportaciones didácticas. *AVNotas*, 9, 38-58.
- Thackray, R.M. (1963). *Playing for danza*. Novello.
- Vallés, L. (2015). *La especialidad de pianista acompañante en la titulación superior de música: una propuesta de currículum e integración en el sistema educativo español*. Tesis doctoral. Universitat Jaume I.
- Wong, Y.S. (2011). *The art of accompanying classical ballet technique clases*. Tesis doctoral. University of Iowa.

### Apéndice Legislativo

- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. (BOE 238, de 4 de octubre, 28927-28942).
- Real Decreto 989/2000, de 2 de junio, por el que se establecen las especialidades del Cuerpo de Profesores de Música y Artes Escénicas, se adscriben a ellas los profesores de dicho Cuerpo y se determinan las materias que deberán impartir. (BOE 149, de 22 de junio de 2000, 21998-22002).
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (BOE 106, de 4 de mayo de 2006, 17158-17207).
- Real Decreto 427/2013, de 14 de junio, por el que se establecen las especialidades docentes del Cuerpo de Catedráticos de Música y Artes Escénicas vinculadas a las enseñanzas superiores de Música y de Danza. (BOE 143, de 15 de junio de 2013, 45334-45345).
- Real Decreto 428/2013, de 14 de junio, por el que se establecen las especialidades docentes del Cuerpo de Profesores de Música y Artes Escénicas vinculadas a las enseñanzas de Música y de Danza. (BOE 143, de 15 de junio de 2013, 45346-45354).

Orden de 6 de abril de 2018 por la que se establecen las bases reguladoras y la convocatoria de los procedimientos selectivos para ingreso, acceso y adquisición de nuevas especialidades en los cuerpos de profesores de Enseñanza Secundaria, Profesores Técnicos de Formación Profesional, Profesores de Música y Artes Escénicas y Profesores de Artes Plásticas y Diseño, a celebrar en el año 2018, y por la que se regula la composición de las listas de interinidad en estos cuerpos para el curso 2018-2019. (BORM 80, de 9 de abril de 2018, 9247-9307).





## **DanzAromática, Nuevas Rutas en la Práctica Amateur y Profesional, a Través de los Aromas y el Movimiento**

### **DanzAromática, New Routes in Amateur and Profesional Practice, Through Aromas and Movement**

Itziar Díaz-Maroto Liniers

UAM (Universidad Autónoma de Madrid)

#### **Resumen**

Esta investigación nace del interés de explorar la unión entre los aromas y la danza y observar cómo los primeros crean nuevos paisajes en lo segundo.

Tomando como punto de partida corporal el olfato, este experimento aborda la cuestión de cómo los olores imprimen en el cuerpo una información que propicia rutas distintas para el movimiento.

Se trata de constatar cómo la olfacción y los aromas complementan el trabajo somático, aportando mayor consciencia, llegando incluso a liberar memorias en el cuerpo guardadas.

El objetivo principal es llegar a un movimiento más libre y auténtico a través de esta sinergia entre el olfato, los aromas, la memoria corporal, emocional y la danza. Desde el principio de los tiempos se utilizaron las plantas aromáticas, no solo para condimentar las comidas, sino con fines curativos.

Se propone esta danza como una posible metodología, una meditación activa de la que partir hacia una creación artística o hacia una vida más saludable y armónica.

*Palabras clave:* danza, aromas, olfato, DanzAromática, sensorial.

#### **Abstract**

This research is born from the interest of exploring the union of aromas and dance to observe how the first create new landscapes in the latter.

Taking smell as a bodily starting point, this experiment addresses the question of how odors imprint information on the body that facilitate different routes for movement.

It is about verifying how olfaction and aromas complement somatic work, providing greater awareness, even releasing stored memories in the body.

The main objective is to reach a freer and more authentic movement through this synergy between smell, aromas, body and emotional memory and dance. Since the beginning of time, aromatic plants have been used, not only to flavor foods, but also for healing purposes.

This dance is proposed as a possible methodology, an active meditation from which to start towards an artistic creation or towards a healthier and harmonious life.

*Keywords:* dance, aromas, smell, DanzAromática, sensorial.



## Qué es y Cómo Surge la DanzAromática

*“¡El perfume es la última y la mejor reserva del pasado, la que cuando todas las lágrimas se han secado, puede hacer que volvamos a llorar!” Marcel Proust.*

La DanzAromática nace del deseo de estudiar la unión de dos mundos, el de la danza y el de los aromas y cómo ésta simbiosis puede repercutir en el movimiento.

En un principio pueden parecer universos alejados ya que conjuntamente han sido poco explorados.

Se trata de un proyecto experimental, al que hemos dedicado ya 3 años de investigación por lo que consideramos factible presentarlo como posible metodología en el ámbito de la enseñanza o en el proceso artístico.

En ambos casos puede entenderse como un viaje sensorial en el que se despierta nuestro sentido más primitivo, el olfato. “El olfato es nuestro sistema sensorial más primitivo y el único directamente conectado con el sistema límbico. De aquí, su estrecha relación con las emociones y los recuerdos.” (Educaixa, Enero 2021).

A través de esta sinergia exploramos qué sucede en el cuerpo, a todos los niveles, y por consiguiente en nuestra danza.

### El Gran Olvidado Sentido del Olfato

El olfato es nuestro punto de partida para llegar a una danza y movimiento cada vez más libre y auténtico, por eso vamos a profundizar y adentrarnos en este embriagador sentido.

Solemos denominarlo como el gran olvidado. Ana Artigas, comisaria de la exposición de la Obra Social de la Caixa *Por narices*, comentaba que “Podemos afirmar, sin temor a equivocarnos, que el sentido del olfato es el gran olvidado de nuestra sociedad”. (Cabezas Eugenio, 2012). Sin embargo tan olvidado no está, ya que recurrimos a él cuando nuestro instinto de supervivencia se ve afectado o en peligro, incluso en acciones tan cotidianas como comprobar el estado de una comida, bebida o similar. De hecho, es uno de los más importantes al nacer. Así, al usar este sentido, un bebé nunca se llevará a la boca alimentos que pongan en peligro su salud.

Explicaremos brevemente cómo funciona fisiológica y anatómicamente.

Las partículas aromáticas son muy volátiles, éstas se desprenden de su lugar de origen y llegan a nuestro aparato olfativo a través de la glándula pituitaria, también denominada hipófisis.

Cuando se inhala un aroma, las moléculas del perfume viajan por la nariz y las membranas olfatorias, que están bien protegidas por las mucosas, las atrapan. (...) La membrana de las células nerviosas emite impulsos eléctricos al bulbo olfatorio en el cerebro cuando es estimulada por las moléculas olfativas. Luego el bulbo olfatorio transmite estos impulsos al centro gustativo, la amígdala (donde se almacenan los recuerdos emocionales) y a otras partes del sistema límbico del cerebro. (Cámara, p.12).

La hipófisis está conectada al hipotálamo, glándula que segrega muchas de las hormonas de nuestro organismo en función de la información olfativa que recibe.

Los aceites esenciales, a través de sus fragancias y estructura molecular única, estimulan directamente el lóbulo límbico y el hipotálamo. No sólo puede usarse la inhalación de los aceites para combatir el estrés y el trauma emocional, sino también para estimular la producción de hormonas del hipotálamo. (Cámara, p.13).

Pasemos a hablar ahora del órgano encargado de la recepción de los aromas y los olores, la nariz.

(...) diferente en cada persona (...) Su función es la de calentar y humedecer el aire aspirado con el fin de que las vías respiratorias no sufran (...) también es la primera estación filtrante y depuradora del aire que respiramos. (Alonso, p.25).

Como nos explica el profesor del máster de aromaterapia y perfumista, Julen Alonso, la región olfatoria es el único lugar donde el sistema central está relacionado estrechamente con el mundo exterior. Los estímulos olfativos llegan directamente a las centrales de conexiones más internas de nuestro cerebro. “Las neuronas de la región olfatoria son neuronas sensitivas primarias y forman parte de las neuronas centrales.” (Alonso, p.25).

Se suele decir que tenemos 5 sentidos: la vista, el oído, el tacto, el gusto y el olfato. Pero actualmente se empieza a hablar también de otros sentidos como son el propioceptivo, el kinestésico y el vestibular. Libertad Novejarque, terapeuta visual, tiene un interesante artículo en internet que habla de ello. (Novejarque, 31 Julio, 2017).

En esta investigación es importante resaltar todos los sentidos, ya que, nuestro trabajo con la DanzAromática se apoya en la unión y relación que existe entre algunos de ellos, concretamente el olfato con el kinestésico y propioceptivo.

### **Aromaterapia, el Antiguo Arte de Sanar a Través de las Plantas Aromáticas y Medicinales (PAM)**

En la DanzAromática se usan los aceites esenciales extraídos de las plantas medicinales y aromáticas. Con ellos se complementa el trabajo somático desde el olfato. También está la posibilidad de aplicarlo vía tópica cuando los aceites esenciales están diluidos en un aceite vegetal creando así un perfume específico para la ocasión.

Los aceites esenciales presentan tal afinidad con la piel que tan solo unos pocos segundos son suficientes para que los absorba la capa cutánea primero y, a continuación, se difundan en la microcirculación periférica antes de encontrarse con la circulación sanguínea general, donde ejercen su acción terapéutica.” (Zhiri et al., p.11).

No se pretende su uso terapéutico como finalidad, aunque evidentemente, su utilización puede tener beneficios al crear correlaciones entre el aroma y el movimiento. “Estos productos (los aceites) son altamente complementarios con otras técnicas interesantes que aumentan su sinergia: reflexología, drenaje linfático, acupuntura, kinesioterapia, masoterapia.” (Baudoux, p.18).

Para contextualizar esta unión y posibles beneficios, vamos a introducirnos en la aromaterapia, definición, origen y fundamentos científicos.

Según la R.A.E., la aromaterapia (del griego *árōma* y *terapia*), es la utilización médica de los aceites esenciales. “los Aceites esenciales, verdadera quintaesencia de la planta, son en sí mismos muy complejos y poderosos para los diferentes planes terapéuticos, energéticos y estéticos” (Baudoux, p.25).

Estos aceites esenciales pueden ser extraídos de diferentes formas, como son la destilación por arrastre del vapor, por presión o la maceración.

No todas las plantas tienen la propiedad de sintetizar los aceites esenciales, solo las denominadas Plantas Aromáticas y Medicinales (PAM) poseen esta cualidad.

... sólo las plantas aromáticas y medicinales (PAM), en el Reino Vegetal representan una cierta perfección de la naturaleza y son susceptibles de dar un agradable o desagradable aroma (...).

Estas plantas son ricas en moléculas aromáticas características de cada familia entre las cuales su composición bioquímica determinará las propiedades terapéuticas y/o tóxicas. (Baudoux, p.8).

En palabras del farmacéutico y aromatólogo Dominique Baudoux “la fitoaromaterapia es la terapéutica más antigua del mundo” (Baudoux, p.9). Desde el principio de los tiempos se utilizaron las plantas aromáticas, no solo para condimentar las comidas, sino con fines curativos. Muchos de estos aprendizajes fueron a través de la experiencia y la observación de cómo los animales usaban unas u otras plantas para curarse o incluso hacer purgas en ciertas épocas del año. “En todas las partes del planeta, las civilizaciones han demostrado interés manifiesto por las plantas aromáticas en medicina, en la cocina o en la perfumería.” (Baudoux, p.5).

Sobre los primeros documentos de las propiedades curativas de los aromas Carmen Alfonso García nos los referencia en su libro *La Aromaterapia esencial*:

Los primeros datos escritos que se tienen sobre las propiedades curativas de los aromas de los aceites esenciales, y las técnicas para su extracción y uso, datan de China entre los años 1000 y 700 a.C. Las vasijas obtenidas en diversos hallazgos arqueológicos muestran acerca

de cómo ya en el antiguo Egipto -entre 3000 y 2000 a.C.- el uso de estos aceites era práctica común. (Alfonso, 2003, p.7).

Ya en el Medio Oriente se usaban varias plantas medicinales y aromáticas, incluso se destilaban para obtener los aceites esenciales. En la India, la medicina Ayurvédica, utiliza muchas de ellas y, en China, sobre el año 2800 a. C. ya hay referencias en los tratados de fitoterapia. En Egipto el médico del faraón Imhotep conocía muy bien algunas PAM como el cedro, el incienso, la mirra o el comino. En Grecia sobre el 1200 a.C. se comienza a comercializar con las esencias aromáticas. Es Hipócrates, padre de la medicina, quien en su obra *Corpus Hippocraticum* ensalza que había de sanarse favoreciendo las fuerzas naturales de autocuración y la utilización de las PAM en la alimentación como medicinas. “Que tu medicina sea tu alimento y tu alimento sea tu medicina” es una frase suya popularmente conocida. Continuando con

el marco histórico sobre la Aromaterapia, en Roma en el S.I Dioscórides escribe el tratado “De materia Médica” en el cual describe más de 500 plantas. Habla sobre los baños aromáticos, preparaciones de ungüentos, cremas perfumadas, etc. En América los aztecas, mayas e incas conocían y usaban las drogas vegetales aromáticas para curar enfermedades.

Tras muchos años de olvido en Europa de este arte curativo, es en Francia en el S.XX cuando se retoma gracias a un suceso accidental.

1918: R.M. Grattefossé, verdadero padre de la aromaterapia moderna, químico y perfumista se quemó una de sus manos por una explosión en su laboratorio y como acto reflejo coloca su mano en un balde que contenía aceite esencial de lavanda recién destilada. El alivio es inmediato, la no aparición de la ampolla que caracteriza la quemadura, la rapidez desconcertante de su cicatrización, hacen que el químico se consagre al estudio del poder bacteriano de los aceites esenciales. (Baudoux, sin fecha, p. 6).

Actualmente hay muchos estudios científicos que demuestran la eficiencia de los aceites esenciales en nuestro organismo, uno de ellos es el aromatograma. “El aromatograma es un método de medida in Vitro del poder bacteriano de los aceites esenciales” (Baudoux, p.23). Por otro lado se sabe que éstos nos ayudan a restaurar nuestro equilibrio a nivel orgánico, “...los aceites también se utilizarán para tonificar y estimular la inmunidad y la resistencia del organismo... esto permite calificar a los aceites esenciales de eubióticos, es decir que favorecen el regreso a una vida sana del organismo afectado” (Baudoux, p.24).

Por todo ello podemos comprobar que esta medicina milenaria ha perdurado en el tiempo gracias a sus reconocidos beneficios.

### **Danza y Aromas, Dos Mundos Poco Explorados Conjuntamente**

Al comienzo de esta investigación nos sorprendió apreciar que sobre danza y aromas había pocas experiencias y/o referencias. A continuación nombramos algunas de ellas.

*El Espectro de la Rosa*, ballet creado por el coreógrafo Michel Fokine y estrenada en 1911, es una de las referencias en las que un aroma inspira una obra artística. En este caso, la pieza está basada en los versos de Théophile Gautier: Je suis le spectre de la rose/ que tu portais hier au ball (Soy el espectro de la rosa/que ayer llevabas en el baile).

Existe otra pieza de danza donde, al parecer, al comienzo ofrecían al público un primer impacto oloroso. “The most memorable piece began not with a sight or a sound, but a smell. Tokyo choreographer Kaori Seki collaborated with perfumer Toshifumi Yoshitake in “Marmont,” and together they create a potent atmosphere.” Phillips, T. (2015).

Traducción: la pieza más memorable no comenzó con una visión, ni un sonido, sino con un olor. La coreógrafa Kaori Seki colaboró con el perfumista Toshifumi Yoshitake en “Marmont” y juntos crean una atmósfera potente.

Parece que la obra impactó a la audiencia. Esto puede ser por varios motivos, bien por las pocas

veces que se han unido estas dos artes o, tal vez, porque cuando algo ocurre a través de este sentido tan primitivo como es el olfato, hay una reacción potente en todo nuestro organismo capaz de guardar o sacar a la luz memorias y emociones.

En las artes escénicas contamos con El Teatro de los Sentidos, una compañía con sede en Barcelona, que investiga la dramaturgia y el lenguaje sensorial en el marco del teatro inmersivo. También contamos con La Danza de los Sentidos, una escuela que integra la danzaterapia y el psicoballet. Esta academia también hace referencia a que hay más de 5 sentidos que los que normalmente nombramos. “Hay más de 5 sentidos, más de 10, de 20 (...). Aprenderemos cómo sus distintas partes hablan con nosotros, siempre han intentado comunicarse. Tus pies te hablan... Tus manos, tu cuello te habla.... ¿les escuchas?”. Aparece publicado este texto en su página web. (Danza de los sentidos, 2021).

A ello podríamos añadir que nuestro olfato también nos habla, incluso podemos comunicarnos a través de él con nuestro organismo interno, usando el arte de los aromas, poniéndolo al servicio somático y creando así, una unión más holística. Incluso, como comentó una participante tras una sesión, “ocupamos diferentes espacios según sea nuestro olor o perfume personal” y ésta también es una forma de expresarnos.

### **Objetivos de la Investigación**

El objetivo de esta investigación es documentar cómo influyen y confluyen los aromas en la danza y el movimiento libre. Constatar si tienen un efecto en los participantes a nivel físico, emocional o mental. Para ello hemos podido contar con varias experiencias a lo largo de estos tres años de exploración. Actualmente existe un grupo experimental semanal del que se está extrayendo información muy valiosa mediante la observación y recopilación de lo que las participantes van compartiendo.

La población con la que se está trabajando son adultas mayores de edad, con profesiones en diferentes ámbitos pero la mayoría dedicadas a la educación, al movimiento y la salud mental. Se ofrecen talleres puntuales y contamos con clases regulares en escuelas de danza y OnLine.

“El movimiento no miente” como decía Martha Graham “La danza es un Instrumento de expresión y liberación de emociones contenidas dentro del individuo en la sociedad.”

En este contexto en el que tanto los aromas como el movimiento tienen una clara influencia en las emociones, parece obvio que uniéndolos podríamos llegar a experimentar de manera más holística una danza, un movimiento, una expresión. Es por ello que vamos registrando datos para que la teoría se complemente de manera empírica y así crear una base teórico-práctica en la que fundamentarnos.

Nos sumergimos en una danza en la que conectamos con los diferentes aromas y movimientos propuestos con un objetivo claro y concreto.

### **Metodología**

En estos años de recorrido, la DanzAromática ha ido tomando sentido, forma y estructura.

Nos hemos enfocado en una metodología cualitativa, en la que hemos ido anotando las



experiencias y los comentarios de los participantes, con los supuestos beneficios de los aceites esenciales utilizados y el objetivo propuesto, comprobando coincidencias la mayoría de las veces. Añadimos ejemplos en el apartado de resultados y experiencias.

Cada sesión o clase consta de una introducción, dos partes danzadas y un ejercicio final de estiramientos y/o masaje. La introducción se realiza sentados en el suelo, en círculo y con una ronda de palabra para situarnos en el presente. En esta ronda nos presentamos y expresamos cómo nos encontramos en ese momento. Antes de hablar cada participante se huele a sí mismo, normalmente en la mano o brazo. Este acto suele sorprender y sacar una sonrisa la primera vez que se experimenta, suelen comentar que no están acostumbrados a oler su piel, su propio aroma corporal. Después comienza la primera parte danzada. Ésta es más guiada, en ella se proponen diferentes ejercicios que van unidos a un aroma concreto y a una música específica. Se invita a que, desde este movimiento inicial presentado, cada individuo lo vaya adaptando a sus necesidades, capacidades y gustos, convirtiéndolo en una danza cada vez más libre y auténtica.

Un ejemplo sería la intención de fortalecer piernas y pies para enraizarlos y fomentar una buena toma de tierra en el movimiento. Para ello, podemos utilizar el aroma ámbar rojo/benjuí, “el ámbar rojo o resina de benjuí comunica entre sí los niveles mental, emocional y físico, (...) proporciona confianza, (...) nos ayuda cuando hay problemas de varices, ciática y dolores crónicos”, (Gambis, p.23), unido a una recomendación de movimiento como caminar conscientemente sintiendo la pisada en todo su recorrido y acompañado con música rítmica o tribal, por ejemplo.

Después de esta primera parte, que puede variar en duración dependiendo de si es un taller esporádico o semanal, se les pide que se tumben en el suelo. A continuación, se les presenta un espacio de vacío y silencio por unos minutos. Transcurridos estos minutos se les ofrece una sesión de movimiento más libre guiada por el perfume que es creado para ese momento y por la música elegida con una intención y objetivo claro. Siguiendo con este ejemplo de toma de tierra, emplearemos una música que nos vincule con lo terrenal, percusiones que varíen de ritmo a más activo y para terminar una música más relajante. Solo se guiará con la palabra si es necesario o propicio para el buen desarrollo de esta segunda parte. Para finalizar la sesión se realiza un pequeño trabajo individual, en parejas o colectivo de estiramientos y/o masaje adecuado al momento y a lo trabajado en cada sesión.

Cabe destacar la importancia de “ir a la velocidad de tu percepción”, como dice Nitta Little en su taller de Danza Contact Improvisación sobre ‘Volver a lo salvaje’<sup>1</sup>.

Esta idea nos conduce al momento presente, ¿cómo me encuentro hoy? ¿Cuál es mi estado de consciencia y percepción?. Y a partir de ahí me muevo. Me expreso yo, y soy responsable de lo que mi acción pueda generar o destruir. Mi movimiento como vibración, mi cuerpo como materia y la energía en continua expansión y contracción abre el camino al propio movimiento auténtico.

Los aromas usados deben proceder de la naturaleza y ser lo más orgánicos posibles para que ejerzan un efecto saludable en el organismo. Podemos usar plantas, frutas o aceites esenciales de procedencia muy cuidada y producción orgánica.

[...] debido a su complejidad los aceites esenciales no afectan al equilibrio natural del cuerpo o la homeostasis; si un componente ejerce un efecto muy fuerte, otro componente es capaz de bloquearlo o contrarrestarlo. Los químicos sintéticos, por el contrario, generalmente poseen una acción única y a menudo desestabilizan la homeostasis del cuerpo. (Cámara, p.12).

Para D. Baudoux “un aceite esencial no es más ni menos que un conjunto de moléculas aromáticas tan complejo que jamás puede sintetizarse químicamente.” (p.4).

La música es otro de los pilares a cuidar en las sesiones ya que puede proporcionar una base en la que sostener el movimiento y es de gran ayuda para guiar los ejercicios. “La música reduce la tensión muscular y mejora el movimiento y coordinación del cuerpo.(...) el nervio auditivo conecta el oído interno con todos los músculos del cuerpo a través del sistema nervioso autónomo.” (Campbell, p.68).

### **Resultados y Experiencias**

Como hemos expuesto anteriormente, los aromas producen una reacción en el hipotálamo provocando la liberación de ciertas hormonas, que desencadenan respuestas fisiológicas y emocionales. Un ejemplo de ello, entre tantos, es la lavanda o espliego la cual al ser inhalada nos induce al sueño y la relajación. “Propiedades de la Lavandula vera u officinalis, hipotensor y sedante” (Tisserand, 1977, p. 221).

Hay mucha teoría científica y botánica al respecto.

A lo largo de nuestro recorrido hemos ido recogiendo lo que en la práctica se ha ido comprobando. A continuación citaremos una selección de lo recopilado hasta el momento.

En el evento EMOCI 2020 (Encuentro de Maestros y Organizadores de Contact Improvisación), ese año en formato Online, se les propuso usar un limón o naranja, hacer una incisión en la piel de la fruta, inspirar profundamente los aceites esenciales y dejar que su cuerpo se expresara libremente. Después de unos minutos de exploración improvisada se les pidió que escribieran en un papel una palabra, a ser posible una emoción o sensación, que les hubiera brotado o con la que hubieran conectado. Varias respuestas fueron: alegría, relajación, libertad, etc. Como el aromatólogo Gambis Vereda (2010, p.76 ) explica “Los aceites esenciales del limón son calmantes nerviosos”. También la psicóloga Miriam Cámara (Cámara, p.21) comenta “el aroma del limón refresca y descongiona la mente”. Este es uno de los ejemplos en los que teoría y práctica parecen coincidir.

Andoni Mutiloa, periodista y artista escénico, experimentó la DanzAromática en un retiro de Contact Improvisación en la asociación La Semilla de Galicia en junio de 2019. Después de la sesión, ya con la estructura más definida, comenta que

fue una experiencia sorprendente, ya que normalmente los sentidos están muy presentes en la

danza Contact pero es la vista y el tacto los que suelen predominar. En este caso el olfato, adquirió una fuerza mucho mayor de lo habitual y eso generaba un efecto en toda la vivencia y en el resto de sentidos... La sorpresa fue cómo a través del olfato, los olores y las esencias nos podían llevar a otros lugares que no son los habituales a la hora de sentir, a la hora de movernos, a la hora de bailar... para mí es un cajón aparte el olfato y al mezclarlo con la danza, fue sorprendente. Además me pareció que estaba muy bien guiada la sesión, tenía una lógica y un desarrollo. (Mutiloa, 2019).

La facilitadora de Biodanza y chef Gloria Domecq tras varias sesiones señala que “los perfumes, en la danza, me ayudan a entrar más fácil y profundamente en lo sensitivo, me transportan a un mundo sutil dentro del cuerpo, me relajan los pensamientos y conecto más con el placer, los sentidos, lo carnal.”

El artista y profesor de Danza Contact Improvisación Jo Bruhn también fue uno de los primeros profesionales que participó en una sesión y del cual se recibió aportaciones interesantes a la hora de estructurar las sesiones.

La peculiaridad de la DanzAromática es que uso otro sentido, el cual no es frecuente utilizarlo a la hora de bailar, como es el sentido del olfato. Es bailar con ‘otra pareja’, no una persona, no un objeto, no el suelo. Es el sentido del olfato y esto es una maravillosa complementación, dando una mayor variedad a la danza y esto es muy especial para mí y la manera en que Itziar lo hace es única. (Bruhn, 2019).

En el último laboratorio de Contact en el que hemos participado en 2021 los asistentes comentaron: “me ha llevado a lugares nuevos de principio a fin (...), he sentido más consciencia en mi respiración (...) a través del olfato se había creado un puente entre mi interior y el exterior.” “a mí me ha llevado totalmente al animal porque me invitaba mucho a oler lo que estaba arriba, lo que estaba abajo”; “Cuando me he enraizado me temblaban los pies, nunca había notado tanto en el centro de los pies y la energía elevada. De repente me he notado una lágrima en la cara”; “sí que los movimientos que salían eran a partir ahí, desde otro punto, ni desde la vista, ni desde... eran desde el olfato y eran diferentes”.

Más ejemplos son los testimonios del grupo semanal, cuyas integrantes comentan que sentían “fuerza, sostén y una sensación de limpieza”; “mucha energía, el corazón ‘electricado’”, “mucha apertura de corazón”; “me puso las pilas”. “volví a mi Ser”. “Se me removió el miedo y pasó a una sensación de gratitud; me ha parecido muy poderoso y práctico.”

Las participantes no sabían que uno de los aceites usados en la mezcla es el de Rosa. Según la aromaterapia clásica se usaba este aceite para trabajar el amor propio y la apertura del corazón. “Cuando este centro corazón se halla en funcionamiento, nos amamos a nosotros mismos... El centro corazón está relacionado con el aceite de Rosa. Sentimientos de amor por otros seres humanos, apertura a la vida.” (Gambis, 2010 p. 43).

Con respecto a la música utilizada en las sesiones cabe destacar que Jaime Puig, escritor y cantante lírico, comentó “Ese tipo de música me evoca calma, conecto con mi yo”. Nos parece significativo su comentario, no solo por su profesión, sino porque conectar con nuestro verdadero ser y expresarlo a través de la danza es uno de los objetivos.

## Conclusiones

A partir de todas las experiencias que se han llevado a cabo, se aprecia que han tenido un efecto en las personas participantes, en su movimiento y en su vitalidad.

Cuando danzamos a través del olfato se abren nuevos caminos, se viaja a través del espacio y el tiempo. Recorremos paisajes de nuestra memoria y de nuestras emociones. Podemos llegar a reconectar con nuestro ser más animal, más social y quizá también más espiritual o energético.

Se ha comprobado que los cuerpos han liberado dolores, rigideces e incluso ciertas resistencias. Al conectar con los aromas han aparecido recuerdos y emociones y al mover el cuerpo físico de manera libre, han podido ser desbloqueados corporal, emocional y mentalmente.

Importante resaltar que no pretende ser una terapia, quizá mas bien una meditación activa de la que partir para llegar a una danza libre, creativa y auténtica. Evidentemente todo en la vida puede llegar a ser terapéutico. Las artes nos emocionan, nos mueven y remueven. Bien es sabido que liberar emociones tiene un efecto positivo siempre.

Se entiende y se afirma que es importante la guía y soporte de una persona facilitadora en las sesiones de DanzAromática, en este caso con conocimientos básicos en la utilización de los aceites esenciales. Así mismo, y como el aromatólogo Enrique Sanz expone en su tratado sobre mitos falsos de la aromaterapia, no tendría por qué haber mayor problema al ser estos aceites usados por vía olfativa y/o tópica. “Los problemas de toxicidad con los aceites esenciales (...) siempre van asociados a la ingestión y a grandes cantidades. (...) realmente no existe problema, existe el miedo a un posible problema.” (Sanz, pag. 4).

Éste es un trabajo recién nacido y por ello sería muy enriquecedor contar con profesionales de diferentes ámbitos artísticos y científicos para seguir experimentando e investigando y así continuar este viaje sensorial de fusión entre los aromas y la danza.

## Notas

1. Volver a lo salvaje, Rewild, es un taller que imparte Nita Little, bailarina y precursora de la danza Contact Improvisación junto a Steve Paxton entre otros. En abril de 2018 impartió una edición de este taller en Barcelona.

## Referencias Bibliográficas

- Alfonso García, C. (2003) *Aromaterapia Esencial. Usos y propiedades de los aceites básicos*. Ed. Libsa, S.A.
- Alonso, J. (sin fecha) *Perfumería terapéutica*. Escuela de aromaterapia clásica y contemporánea.
- Baudoux, D. (Sin fecha) *Aceites esenciales. 2000 años que se utiliza la Aromaterapia: hoy es una medicina del porvenir*. Inspir Development, S.A.
- Cámara, M. (Sin fecha) *Psicoaromaterapia clínica*. Escuela de aromaterapia clásica y contemporánea.
- Campbell, D. (1998) *El efecto Mozart*. Ed. Urano, S.A.
- Font Que, P. (1964). *Plantas medicinales. Dioscórides Renovado*. Ed. Península.
- Gambis Vereda, H. (Sin fecha). *Aromaterapia clínica*. Escuela de aromaterapia clásica y contemporánea.

Gambis Vereda, H. (Sin fecha). *Aromaterapia egipcia*. Escuela de sabiduría antigua.

Sanz Bascuñana, Enrique. (Sin fecha) *¿Son los aceites esenciales tan peligrosos como se dice? Desmitificando tópicos sobre la Aromaterapia*. Ed. Budokubublishing S.L.

Tisserand, Robert B. (1977). *La curación por los olores. Aromaterapia*. Ed. Martinez Roca.

Zhiri, A., Baudoux, D., Breda, M.L. (sin fecha). *Aromaterapia científica, aceites esenciales quimiotipados*. Ed.J.O.M.

Cabezas Eugenio (2012), El olfato, ese gran olvidado, *Diario Sur*, <https://www.diariosur.es/20120806/local/axarquia/olfato-gran-sentido-olvidado-201208061322.html>. Accedido 13, enero, 2021.

Danza de los sentidos. <https://sirenasal.wixsite.com/danzadelossentidos?fbclid=IwAR3Hg4aT8G9ht4ptqowY1XdEyMno9nsbL1k-mJZPpzdKwv309XiqYSofVqI>. Accedido el día 22, febrero, 2021.

Educaixa. <https://educaixa.org/es/-/el-sistema-olfativo-humano>. Accedido el día 23, enero, 2021.

García-Osuna, C. Fragancias visuales. La colección de Ernesto Ventós. *Tendencias del Mercado del Arte*, n. 138 enero. <http://www.tendenciasdelarte.com/ernesto-ventos-marzo-2012/>. Accedido, 22, enero, 2021.

Novejarque Romero, L. (2017) Percepción vestibular y kinestesia. Educando tu mirada. <https://educandotumirada.es/propiocepcion-vestibular-kinestesia-los-sentidos-desconocidos/> . Accedido, 22, febrero, 2021.

Phillips, T. (2015) See the Music, Smell the Dance. *Danceviewtimes*, 01. <https://www.danceviewtimes.com/2015/01/synasthaesiana-at-japan-society.html>. Accedido 23, enero, 2021.





**Escala Simplificada de Inteligencias Múltiples (ESIM)  
(Estudio empírico con bailarines)**

**Simplified Scale of Multiple Intelligences (SSMI)  
(Empirical study with dancers)**

Luis Manuel Llerena Díaz

Doctorando de la Escuela Internacional de Doctorado  
Universidad Rey Juan Carlos (España)

**Resumen**

La medición de las Inteligencias Múltiples ha permitido que las habilidades y capacidades relacionadas con las artes y la creación sean reconocidas como procesos independientes. En este estudio, se ha desarrollado una escala simplificada de inteligencias múltiples, y se ha propuesto un indicador que estima la actividad física realizada por bailarines buscando posibles correlaciones. Hemos aplicado la escala a un grupo de estudio de 36 estudiantes de danza del Conservatorio de Música y Danza de la Universidad de Mersin en Turquía. Se realizaron análisis factoriales de cada sección de Inteligencias Múltiples, obteniendo como mínimo tres factores significativos. Además, en los valores de las Inteligencias Múltiples en su conjunto, se obtuvieron dos factores que coinciden con la inteligencia lingüística y lógico-matemática por un lado y las restantes por el otro. Hemos podido comprobar que nuestro instrumento de medición reduce el tiempo de respuesta, con altos valores de la fiabilidad y consistencia interna, además, ha servido para construir el perfil de inteligencias múltiples del grupo de estudio, así como de cada sujeto integrante del mismo.

*Palabras clave:* Inteligencias múltiples, danza, cociente de inteligencia.

**Abstract**

The measurement of Multiple Intelligences has allowed the skills and abilities related to the arts and creativity to be recognized as independent processes. In this study, a simplified scale of multiple intelligences has been created, and an indicator has been developed that estimates the physical activity performed by dancers looking for possible correlations. The scale was applied to a study group of 36 dance students from the Mersin

University Conservatory of Music and Dance in Turkey. Factorial analyzes of each section of Multiple Intelligences were carried out, obtaining at least three significant factors. In addition, for Multiple Intelligences as a whole, two factors were obtained that coincide with linguistic and logical-mathematical intelligence on the one hand and the rest on the other. We have been able to verify that with this measurement scale, we reduce the response time, making it a viable tool, as well as maintaining the reliability and internal consistency of the measurement instrument. It also has served to present the group's multiple intelligence profile as well as one for each subject in relation to the group.

*Keywords:* Multiple intelligences, dance, intelligence quotient

### **Introducción**

En el desarrollo del constructo que llamamos inteligencia, la nueva teoría de las Inteligencias Múltiples (IM), propuesta por Gardner (1983) en su libro *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligence*, ha significado un auténtico cambio conceptual y paradigmático de este constructo. El nacimiento de los test de inteligencia es relativamente reciente, y no fue hasta inicios del Siglo. XIX cuando Binet y Simon (1961) desarrollaron una primera forma de medir con cierta objetividad: el razonamiento, las habilidades matemáticas y el dominio del lenguaje. La escala desarrollada por Binet y Simon (1961) ha sido “uno de los mayores impactos de las sociedades occidentales” (Roid y Pomplun, 2012 p.1). Su sistema sirvió de base para el desarrollo del Cociente de Inteligencia (CI), que ya ha cumplido un siglo de existencia y aún sigue utilizándose. Se puede consultar el desarrollo de estas pruebas en Costa Neiva (1996).

Durante años se ha utilizado un único valor como modelo para estimar la inteligencia, ya sea el CI o el valor de la inteligencia global. La utilización de estos medidores en la investigación ha representado un gran logro en el ámbito de la psicología, sin embargo, tradicionalmente se han tomado como pertinentes las aptitudes lingüísticas, de razonamiento lógico y matemático, donde se han evitado otras capacidades entre las que están las relacionadas con las artes y la creación. Este nuevo enfoque de las IM ha tenido gran aceptación entre los profesionales de la enseñanza y pedagogos, especialmente aquellos vinculados a las carreras donde se demandan habilidades artísticas.

Se ha visto claramente que los estudios artísticos requieren determinadas aptitudes y talentos que deben ser detectados o desarrollados, partiendo de un conocimiento individualizado de cada alumno o del grupo. En este sentido, las IM están ofreciendo un marco adecuado para la evaluación y planificación de los contenidos. Esto permite encontrar vías apropiadas para promover la motivación y orientación personalizada de los estudiantes. Igualmente, el conocimiento por parte de los alumnos de sus habilidades fuertes y débiles, ayuda a enfocar convenientemente sus estudios o su carrera profesional, ayudándoles a buscar formas para mejorar aquellas habilidades que les son más difíciles y, sobre todo, encontrar una explicación que les apoye

a regenerar su autoestima y su motivación.

Consideramos como una gran ventaja que la inteligencia de un individuo no se mida solamente con una única valoración de su inteligencia global o medida por el CI. Al contrario, tener una valoración estimada de sus diferentes aptitudes, ya sean innatas debido a su genética, o adquiridas por el ambiente a través de sistemas educativos o culturales, adquiere mayor relevancia. Es lógico pensar que estos potenciales se exhiban como un perfil de IM, ya sea individual o grupal, donde se destaquen aquellos talentos y habilidades que posee un individuo o grupo alejándonos de la premisa que todos debemos aprender de una misma forma, evitando el fracaso escolar (Campbell, 1997).

De una forma resumida, las siete Inteligencias Múltiples (IM) se han definido como las capacidades o habilidades:

1. De comprensión y utilización del lenguaje, como Inteligencia Lingüística (LI).
2. De razonamiento lógico y matemático, como Inteligencia Lógico-Matemática (LM).
3. De percepción y creación musical, como Inteligencia Musical (MU).
4. De percepción y comprensión del espacio, como Inteligencia Espacial (ES).
5. De percepción y control del cuerpo, como Inteligencia Corporal-Kinestésica (CK).
6. De comprensión de la relación entre sujetos y manejo social, como Inteligencia Intersujetos (IR).
7. De conocimiento propio en las relaciones consigo mismo, como Inteligencia Intrasujetos (IA).

Más adelante, en el desarrollo posterior de la teoría, añade una octava inteligencia (Gardner H. , 2000): relacionada con la habilidad y capacidad de conocer plantas y animales y las relaciones y principios del mundo natural que nos rodea que se le llamó Inteligencia Naturalista (NA).

Es evidente la dificultad que existe para reunir en un solo instrumento la medición de las ocho IM, no obstante, se han desarrollado diferentes métodos: la observación directa o la utilización de otras variables para su estimación mediante la comparación con el rendimiento académico. Sin embargo, el sistema más recurrente ha sido las escalas de autoevaluación por parte de los sujetos.

La escala de autoevaluación de inteligencias múltiples *MIDAS*, desarrollado por Shearer publicado en 1996 y reeditado posteriormente (Shearer, 2007), consiste en 119 preguntas con una duración de respuesta entre 30 y 60 min. Este método ha sido utilizado en muchos países, en diferentes campos de actividades humanas y ha demostrado ser un buen sistema cuando se desea profundizar en la evaluación de un individuo.

Sin embargo, existen otras formas de medición de las IM como Greimer et ál. (2000) que plantea la medición mediante el estudio de resultados académicos, o Ferrrandiz et ál. (2008), que desarrolló actividades específicas para cada una de las inteligencias. Estos sistemas son difíciles de estandarizar para que puedan ser utilizados fácilmente por otros investigadores.

Por ello, se han ido desarrollando otros sistemas mediante diferentes conformaciones de escalas Likert de autoevaluación como: el Inventario de Autoeficiencia para Inteligencias Múltiples (IAMI-R) utilizado por Pérez y Cupani (2010), el Cuestionario de Detección de las Inteligencias Múltiples para los alumnos de secundaria adaptado por McKenzie, (1999) o la escala de Habilidades de Múltiples Inteligencias para Jóvenes (EHMI), publicado por Rodríguez et ál. (2020).

En todos los casos, las preguntas o afirmaciones de dichas escalas no han tenido en cuenta todos los posibles aspectos de las definiciones de cada IM con el suficiente matiz a la hora de valorarse. Por lo tanto, en nuestro estudio, hemos conformado un instrumento de medición *ad hoc*, con la finalidad de completar la carencia de este tipo de test.

No obstante, cuando la investigación requiere de un tiempo de respuesta corto o hacer una valoración rápida, se necesita un cuestionario de fiabilidad y validez aceptable, por ello, en este trabajo nos hemos planteado los siguientes objetivos:

- Desarrollar un cuestionario de tipo escala que sea un buen predictor fácil, rápido, fiable y válido, para la autoevaluación de las IM.
- Realizar una evaluación empírica piloto que permita evaluar la validez, fiabilidad, consistencia interna y facilidad del instrumento.
- Conocer si existe correlación entre la intensidad de la práctica de la danza con alguna de las IM. Para ello se ha definido una propuesta de indicador que podrá ser utilizado en futuras investigaciones.
- Obtener un perfil de IM del grupo de estudio, así como perfiles individualizados.

## **Metodología**

### **Creación de la Escala Simplificada de Inteligencias Múltiples (ESIM)**

Para cumplir nuestro primer objetivo, se elaboró una escala de autoevaluación simplificada partiendo de las definiciones mencionadas anteriormente, teniendo en cuenta tres aspectos de orden práctico: a) que el tiempo de respuesta no fuera muy largo, entre 10 y 20 minutos, b) que fuera de fácil comprensión y respuesta y c) que los valores midieran de una forma válida y fiable las IM, permitiendo obtener resultados significativos, tal como lo establece la disciplina de psicometría (Anastasi y Urbina, 1998; Muñiz Fernández, 2018).

La escala de autoevaluación simplificada se compuso de variables relacionadas con las ocho inteligencias múltiples (IM): Lingüística (LI), Lógico-Matemática (LM), Musical (MU), Espacial (ES), Corporal-Kinestésica (CK), Intersujetos (IR), Intrasujetos (IA) y Naturalística (NA). Además, se definió una variable que midió la intensidad de la práctica de la danza (IAD), con el objeto de encontrar posibles correlaciones de las diferentes IM con un determinado nivel de intensidad de la práctica de danza.

En cada sección relacionadas con las IM, se mostraron doce afirmaciones y en cada una de ellas, los

sujetos debían marcar con una X su respuesta de acuerdo con una escala Likert de diez valores, agrupados en cinco partes principales con dos opciones para cada concepto, que van desde: total desacuerdo, desacuerdo, de acuerdo, muy de acuerdo y hasta totalmente de acuerdo, tal como se muestra en la Figura 1.

**Figura 1**

*Escala Likert de diez valores utilizada.*

TOTAL DESACUERDO		DESACUERDO		DE ACUERDO		MUY DE ACUERDO		TOTALMENTE ACUERDO	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Las posibilidades de respuesta de la escala Likert se subdividieron para permitir respuestas más específicas, además, cada valor de la escala se va oscureciendo para señalar que los valores mayores son los más oscuros. La utilización del color ha sido empleada muy poco en los test psicológicos y por ello, con este estudio empírico se pretende poner a prueba esta opción.

Para asegurar la validez del contenido de las afirmaciones, la redacción de cada ítem se basó en las definiciones de cada IM publicadas en Gardner (2000). Se procuró que en las diferentes afirmaciones de cada sección existieran preguntas que representaran tres aspectos de la cognición: 1) la percepción (entrada), 2) la memorización, el análisis y el razonamiento (proceso) y 3) la creación (salida), o como lo ha planteado Gardner (2011), la precepción, la conceptualización y la producción. De esta forma quedaron cubiertos todos los aspectos relacionados con el constructo IM.

El valor de cada IM se calculó promediando los resultados obtenidos de las doce afirmaciones de cada sección multiplicando por diez, para llevarlo a escala de cien como valor máximo utilizado por algunos trabajos previos. Se rechazaron las respuestas cuando el sujeto dejó más de dos afirmaciones sin contestar o si las respuestas fueron dudosas. Para el cálculo de una sección de IM se empleó la fórmula que se muestra abajo:

$$IM_i = \bar{x}_i * 10$$

### **Índice de Actividad de Danza (IAD)**

La variable Índice de Actividad de Danza (IAD), se diseñó para obtener un valor general estimado de la intensidad de la práctica de danza, y así analizar posibles correlaciones con las variables de IM. Este índice se planteó como una variable independiente que pretendía hacer un estimado de la intensidad del ejercicio de danza, incluyendo el aprendizaje y la práctica en compañías tanto de aficionados como de profesionales.

Para definir este índice se tuvo en cuenta los cuatro períodos utilizados tradicionalmente en el aprendizaje de la danza. El primer período corresponde a los estudios llamados de iniciación y elemental que va desde los nueve años hasta los catorce, el segundo período, de iniciación a los estudios profesionales medios,

para quince y dieciséis años, el tercero, de los diecisiete a los diecinueve años para estudios profesionales y el cuarto desde los veinte años en adelante para estudios superiores y la vida profesional. En cada período se establecieron cuatro niveles de actividad, ninguna (0%), baja (30%), media (70%) y alta (100%). El IAD quedó definido según la siguiente fórmula:

$$IAD = K_1 (15 - EI_1) + K_2 (17 - EI_2) + K_3 (20 - EI_3) + K_4 (Ea - EI_4)$$

Donde:

$K_i$  = Valor del coeficiente del nivel de actividad (i) marcada (ver Tabla 1.)

$EI_i$  = Valor de la edad inicial de la etapa i

$Ea$  = Edad actual

El IAD podrá tomar valores desde el 0, para los sujetos que nunca han tenido actividad de danza, hasta un valor de 35, para aquellos que hayan cumplido 43 años teniendo una actividad alta en todas las etapas. El significado intuitivo del IAD se interpreta como el tiempo, medido en años, equivalente a una actividad alta independientemente del tiempo real que haya dedicado al estudio y/o práctica de danza. Por ejemplo, una persona que haya practicado irregularmente durante 17 años pero que su IAD sea 6,5, significa que su intensidad de danza es equivalente a seis años y medio con una actividad alta. Los tipos de actividad se describen igualmente en la Tabla 1.

**Tabla 1**

*Valores de coeficiente  $K_i$  para el cálculo de IAD.*

<i>Nivel</i>	<i>Actividad</i>	<i>Descripción</i>	<i>Valor Coeficiente</i>	<i>Porcentaje</i>
K	Ninguna	No he practicado danza	0	0%
K	Bajo	He practicado 1 o 2 veces por semana aproximadamente	0,3	30%
K	Medio	He practicado 3 o 4 veces por semana aproximadamente	0,7	70%
K	Alto	He practicado 5 o más veces por semana aproximadamente	1	100%

### **Estudio Empírico**

Para comprobar la efectividad del instrumento utilizado, la Escala Simplificada de Inteligencias Múltiples (ESIM), se realizó un ensayo piloto durante el mes de julio de 2019, en el Conservatorio Estatal de la Universidad de Mersin en, previa obtención de los permisos requeridos para la realización del ensayo. Este instrumento fue traducido oficialmente al turco para asegurar una correcta aplicación y para garantizar que



los ítems no habían cambiado sus significados, se volvió a traducir del turco al español, comprobando la fidelidad de cada pregunta.

Participaron 36 estudiantes preadolescentes con edades comprendidas entre 12 y 17 años, de los cuales el 89% fueron de género femenino con una edad media de 14,4 años (Desviación Estándar 1,47). El 11% restantes de género masculino, tenían una edad media de 16 años (Desviación Estándar 0,0). Este grupo de estudio representó el total de alumnos matriculados en la disciplina de Danza Clásica, que cumplía las condiciones de nuestro estudio: tener como mínimo doce años y con al menos dos cursos de práctica. Todos los sujetos, en el momento de la realización del ensayo piloto, practicaban danza y música diariamente, incluso algún sujeto tocaba algún instrumento.

Para la aplicación de la Escala Simplificada de Inteligencias Múltiples (ESIM), se reunió a los sujetos seleccionados en un aula de danza veinte minutos antes del inicio de la clase de ballet, con la ayuda de un traductor se explicó el objetivo de la investigación y se repartieron los impresos. El tiempo medio de realización del cuestionario fue de 16 minutos.

### Resultados

Para el análisis estadístico se utilizó el programa IBM SPSS Versión 2.26 y se comenzó analizando los resultados de las variables de cada sección de la IM para comprobar que se ajustaban a la curva normal. Esta comprobación se realizó mediante la prueba de normalidad Shapiro-Wilk (efectiva para  $N < 50$ ,  $p = 0,05$ ) y se completó el análisis mediante gráficos cuantil-cuantil (Q-Q), donde se pudo comprobar que la inteligencia musical, lógico matemática, interpersonal y la lingüística, no cumplieron con los requisitos de normalidad de los datos ( $p < 0,05$ ), por lo que se decidió no aplicar análisis estadísticos paramétricos. Estos resultados se pueden ver la Tabla 2.

**Tabla 2**

*Resultados de la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk.*

	<i>Estadístico</i>	<i>gl</i>	<i>Sig.</i>
Promedio LI	.948	36	.088 *
Promedio MU	.903	36	.004 *
Promedio LM	.932	36	.029 *
Promedio ES	.968	36	.362
Promedio CK	.975	36	.591
Promedio IA	.974	36	.546
Promedio IR	.928	36	.022 *
Promedio NA	.970	36	.415

A continuación, se calcularon los índices de discriminación de los ítems de cada IM mediante la corre-

lación de Spearman. Los valores obtenidos de cada ítem se valoraron con el siguiente criterio: débil (<0.3), moderado (>0,3 y < 0,7) y alto (>0,7). Del total de 96 ítems del constructo, solamente tres obtuvieron valores débiles: el ítem número 1 de la inteligencia lingüística (LI) y los ítems 7 y 9 de la inteligencia lógico-matemática (LM), por lo que se eliminaron y se recalcularon los nuevos valores de IM. Véase el Anexo 1.

Para analizar la validez del instrumento se utilizó el estadístico de Spearman y Brown para dos mitades de Guttman, cuyos resultados arrojaron los valores 0,806,  $p < 0,05$  y para el análisis de fiabilidad, se utilizó el método de alpha de Crombach. Se analizaron tanto los ítems de cada sección como los valores de cada IM. Todos los resultados obtenidos del análisis fueron mayores de 0,8. Para los ítems de cada sección se obtuvieron valores entre 0,814 y 0,928 y para los resultados finales de cada IM entre 0,830 y 0,839. Muchos de los resultados se aproximan al valor de 0,900, por lo tanto, podemos considerar que los valores son excelentes (Ver Tablas 3 y 4). De esta forma se confirma la buena confiabilidad y consistencia interna de la escala desarrollada.

**Tabla 3**

*Resultados análisis de fiabilidad alfa de Crombach para las diferentes secciones de IM.*

<i>Estadísticas de fiabilidad</i>	<i>Alfa de Cronbach</i>	<i>Elementos</i>
Ítems de la Sección LI	.816	12
Ítems de la Sección MU	.872	12
Ítems de la Sección LM	.928	12
Ítems de la Sección ES	.902	12
Ítems de la Sección CK	.876	12
Ítems de la Sección IA	.826	12
Ítems de la Sección IR	.891	12
Ítems de la Sección NA	.871	12

**Tabla 4**

*Resultados análisis de fiabilidad alfa de Crombach para los valores de IM.*

<i>Estadísticas de fiabilidad</i>	<i>Alfa de Cronbach</i>	<i>Elementos</i>
Promedio LI	.839	8
Promedio MU	.830	8
Promedio LM	.898	8
Promedio ES	.824	8
Promedio CK	.824	8
Promedio IA	.831	8
Promedio IR	.829	8
Promedio NA	.834	8

En la Tabla 5 se muestran los valores de los estadísticos descriptivos de las restantes variables de investigación y de los resultados de cada IM que conforman el perfil de Inteligencias Múltiples de los sujetos estudiados (ver Figura 2).

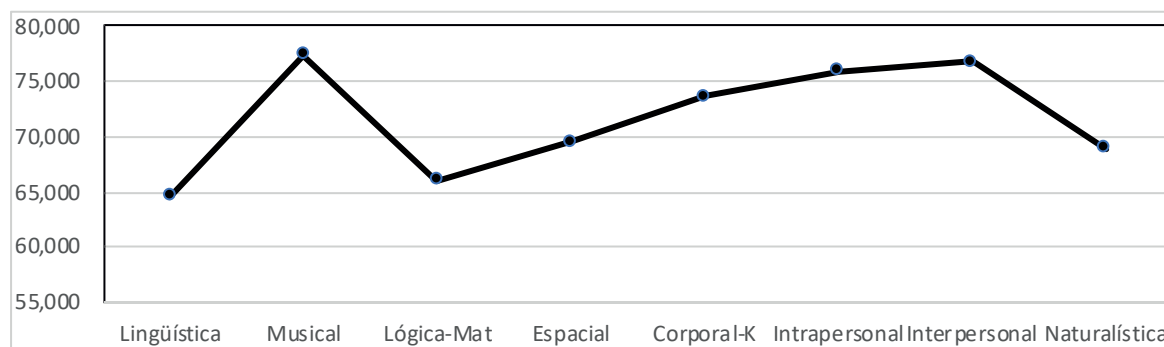
**Tabla 5**

*Estadísticos Descriptivos.*

<i>Estadísticos Descriptivos N=36</i>	<i>Media</i>	<i>Desv. Error</i>	<i>Desv. Estándar</i>
Índice de Actividad de Danza (IAD)	5,84	0,27	1,61
Edad	14,56	0,25	1,48
Promedio Lingüística (LI)	64,79	2,39	14,4
Promedio Musical (MU)	77,38	2,42	14,5
Promedio Lógico-Matemática (LM)	62,07	4,09	24,57
Promedio Espacial (ES)	69,47	2,7	16,2
Promedio Corporal-Kinestésica (CK)	73,61	2,44	14,62
Promedio Intrasujetos (IA)	75,87	2,25	13,5
Promedio Intersujetos (IR)	76,74	2,46	14,74
Promedio Naturalística (NA)	68,87	2,67	16,04

**Figura 2**

*Perfil de Inteligencias Múltiples del grupo de estudio.*



La Tabla 6 muestra las posibles relaciones entre las variables para este grupo de estudio, obtenidas del cálculo del coeficiente de correlación de Rho de Spearman para variables no paramétricas. Los valores de correlación más significativos fueron el Índice de Actividad de Danza (IAD), que correlacionó positivamente con la inteligencia musical (0,543,  $p < 0,01$ ), y moderadamente con la inteligencia espacial (0,463,  $p < 0,01$ ) y la inteligencia intrasujetos (0,442,  $p < 0,01$ ).

**Tabla 6***Resultados de los valores de correlación Rho de Spearman.*

<i>Rho de Spearman</i>	<i>IA</i>	<i>LI</i>	<i>MU</i>	<i>LM</i>	<i>ES</i>	<i>CK</i>	<i>IA</i>	<i>IR</i>	<i>NA</i>
Índice de Actividad de Danza (IAD)	1	0,318	.543**	0,124	.463**	0,319	.442**	0,305	0,257
Promedio Lingüística (LI)		1	.347*	0,177	.441**	.455**	.644**	.405*	.497**
Promedio Musical (MU)			1	0,177	.589**	.660**	.525**	.727**	.440**
Promedio Lógico-Matemática (LM)				1	.353*	0,236	-0,021	0,097	0,249
promedio Espacial (ES)					1	.591**	.448**	.664**	.500**
Promedio Corporal-Kinestésica (CK)						1	.661**	.753**	.451**
Promedio Intrasujetos (IA)							1	.556**	.567**
Promedio Intersujetos (IR)								1	.426**
Promedio Naturalística (NA)									1

\*\* . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

\* . La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

Se evaluó la estructura factorial de la escala de las puntuaciones de los ítems de cada sección de IM por separado, para comprobar si existían al menos tres factores que pudiéramos relacionar con diferentes aspectos de la cognición como son: la percepción (entrada de la información), la memoria-proceso interno (proceso de la información) y la creación (salida de la información). Los resultados obtenidos de la prueba de Esfericidad de Bartlett fueron significativos ( $p < 0,000$ ), igualmente, los resultados de la prueba Káiser Meyer Olkin (KMO) arrojaron resultados significativos ( $p < 0,000$ ), utilizando en todos los casos la rotación octogonal de los componentes (Varimax), ya que las correlaciones entre ítems eran relativamente bajas. Se eliminaron aquellos que no se agruparon en un factor con cargas superiores a 0.5. Todas las secciones de la IM mostraron tres o cuatro factores que se muestran en la Tabla 7, lo cual confirma nuestras afirmaciones.

**Tabla 7***Resultados del análisis factorial de los ítems de cada IM.*

<i>Análisis Factorial de los Ítems de cada IM</i>	<i>Medida KMO</i>	<i>Sig. Prueba esfericidad de Bartlett</i>	<i>Nº factores</i>	<i>Factor 1</i>	<i>Factor 2</i>	<i>Factor 3</i>	<i>Factor 4</i>
Ítems Inteligencia Lingüística (LI)	0,704	0	4	8, 4, 2, 10, 8, 5	12, 11, 6	13, 1	7
Ítems Inteligencia Musical (MU)	0,74	0	4	10, 6, 8, 3, 9	7, 11, 12	1, 4	5, 2
Ítems Inteligencia Lógico-Matemática (LM)	0,798	0	3	2, 10, 11, 12, 8, 5	4, 3, 6	9, 7	
Ítems Inteligencia Espacial (ES)	0,745	0	3	5, 6, 1, 2, 12	7, 9, 8, 10	3, 4, 11	
Ítems Inteligencia Corporal-Kinestésica (CK)	0,694	0	3	5, 7, 1, 4, 6	9, 8, 11, 12	2, 3, 10	
Ítems Inteligencia Intrasujeto (IA)	0,66	0	3	11, 12, 10, 9, 6	8, 3, 2	7, 1, 5, 4	
Ítems Inteligencia Intersujeto (IR)	0,763	0	3	2, 1, 7, 11, 3	10, 12, 8, 9	6, 5, 4	
Ítems Inteligencia Naturalística (NA)	0,736	0	3	9, 11, 5, 6, 4, 12	2, 1, 10	8, 3, 7	

Además, se completó el análisis factorial de los valores conseguidos de cada IM que se muestran en la Tabla 8, obteniéndose dos factores que coinciden con los modelos tradicionales de percibir la inteligencia. En el primer factor se encuentran las habilidades de razonamiento lógico-matemático y del lenguaje, base del sistema educativo tradicional, y el segundo factor correspondió a las restantes inteligencias, entre las cuales se encuentran las relacionadas con las artes.

**Tabla 8***Resultados del análisis factorial de las Inteligencias Múltiples.*

<i>Análisis Factorial de las IM</i>	<i>Medida KMO</i>	<i>Sig. Prueba esfericidad de Bartlett</i>	<i>Nº factores</i>	<i>Factor 1</i>	<i>Factor 2</i>
Inteligencias múltiples (IM)	0,804	0	2	Lógico Matemática, Lingüística	Intersujetos, Corporal-Kinestésica, Intrasujetos, Musical, Espacial, Naturalística

## Discusión y Conclusiones

El primer objetivo de esta investigación fue el desarrollo de un instrumento para valorar las diferentes inteligencias múltiples, que debía ser fácil y rápido de contestar. Por lo tanto, diseñamos la Escala Simplificada de Inteligencias Múltiples (ESIM), que se cumplimenta en dieciséis minutos de tiempo medio, es visualmente claro, fácil de contestar y de traducir a otro idioma.

Los valores de validez, fiabilidad y consistencia interna fueron adecuados. En este sentido, en las pruebas de validez de Spearman y Brown para dos mitades de Guttman, se obtuvieron valores muy adecuados (0,806,  $p < 0,05$ ) y en los análisis de fiabilidad mediante el método alpha de Crombach se obtuvieron valores mayores de 0,800, tanto para las secciones como para los resultados finales de IM. El estudio manifestó que la Escala Simplificada de Inteligencias Múltiples (ESIM), es un instrumento adecuado para obtener valores estimados de las inteligencias múltiples mediante la autoevaluación de los sujetos.

Por otro lado, el Índice de Actividad de Danza (IAD), a pesar de los valores tan bajos del grupo (5,84 de un máximo de 35), correlaciona positivamente con la inteligencia musical (0,543), la inteligencia espacial (0,463) y con la inteligencia intrasujetos (0,442), lo que está marcando una posible vinculación positiva de la práctica de danza con estas inteligencias.

Se han encontrado correlaciones positivas moderadas entre el IAD y la inteligencia musical (0,543), espacial (0,442) e intrasujetos (0,442). No se esperaba encontrar correlaciones del IAD con las IM, ya que el valor resultaba muy pequeño en este grupo de estudio, no obstante, podemos inferir que la práctica de la danza mejoraría la inteligencia musical, espacial e intrasujetos.

Asimismo, se encontraron otras correlaciones de otras inteligencias múltiples entre sí, hecho que se ha obtenido en trabajos previos como por ejemplo en Dziekonski (2003). El Índice de Actividad de Danza (IAD), desarrollado en este estudio, parece ser un buen estimador de la intensidad del aprendizaje y práctica de la actividad de la danza, que puede ser utilizado en investigaciones posteriores.

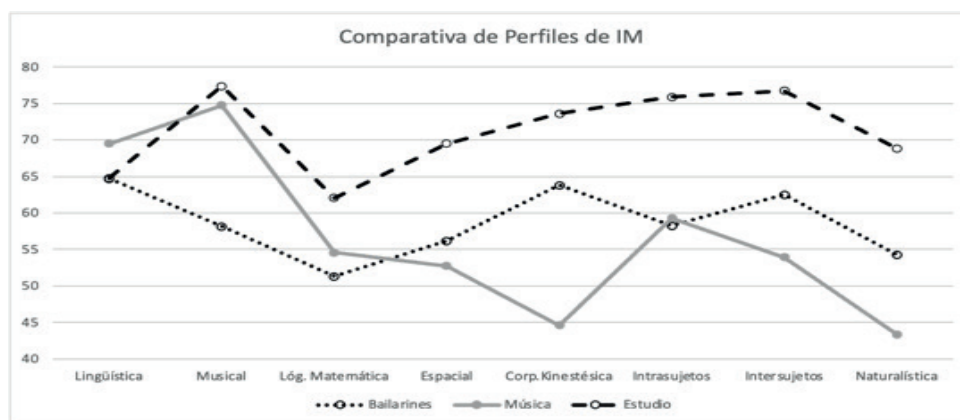
Analizando los resultados del grupo del estudio, en cuanto al perfil de inteligencias múltiples obtenido, esperábamos que el valor más alto sería la inteligencia corporal-kinestésica, ya que está directamente vinculada con la intensa actividad física que requiere el entrenamiento casi diario de danza y no ha sido así. Los valores de inteligencia intersujetos e intrasujetos son muy altos, parecen indicar que el conjunto tiene buenas relaciones en trabajos de grupo, y un buen conocimiento de su propia individualidad. Esto se explica por la intensa actividad en equipo que requiere la práctica de la danza. Igualmente se observaron dos características sobresalientes, un valor muy alto de la inteligencia musical (77,38) y un valor muy bajo de la inteligencia lingüística (64,79), así como la similitud de la forma de las curvas del perfil de bailarines y del obtenido por nuestro estudio si exceptuamos la inteligencia musical.

Hay pocos estudios que se han hecho con danza a nivel mundial, y se hace difícil encontrar información para poder hacer comparaciones. Por ello en este estudio, hemos querido hacer alguna equiparación de forma preliminar con los datos que ofrece el manual de *MIDAS* (Shearer, 1996), donde se han publicado resultados clasificados como bailarines y músicos en su manual y que nos sirvió para relacionarlo con los datos obtenidos en nuestro estudio.

La figura 4 muestra una comparativa de los valores directos publicados de forma general de bailarines y músicos del manual de *MIDAS*, con lo obtenidos en nuestra investigación. No obstante, para salvar las posibles diferencias en las escalas utilizadas en dos estudios diferentes, se han transformado los valores directos recalculándolos a valores típicos o estándar Z, para poder compararlos en una misma escala, como se puede ver en la Figura 5.

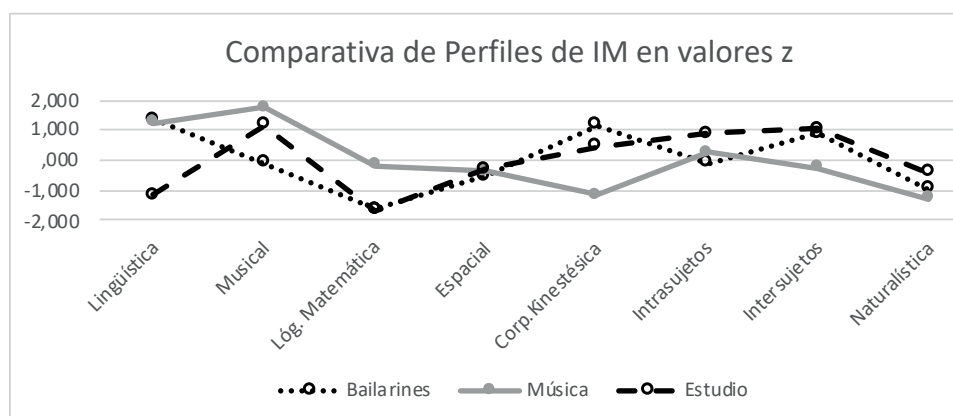
**Figura 4**

*Perfiles de IM de bailarines, músicos y del grupo de estudio.*



**Figura 5**

*Resultados en escala de valores Z de bailarines, músicos y del grupo de estudio.*





Al contrastar los diferentes perfiles de IM (véase Figura 4), comparando en la escala de valores Z entre bailarines, músicos y nuestro estudio, se puede observar un parecido en la forma de las curvas, excepto por el alto valor obtenido en nuestra muestra en el parámetro de inteligencia musical y el bajo valor en inteligencia lingüística.

Los valores del resto de IM son relativamente similares. Este aspecto se puede explicar dado que los alumnos que estudian en un conservatorio de música y danza, en su currículo educativo tienen muchas horas lectivas a la semana de clases de música y de prácticas con instrumentos musicales, hecho que no es común en los programas de los conservatorios.

En comparación con el grupo de músicos, observamos el bajo valor obtenido de la inteligencia corporal-kinestésica en contraste con resultados de los bailarines y los de nuestro estudio, por lo que consideramos que son valores lógicos. Es interesante comprobar los valores similares de la inteligencia espacial coincidentes tanto para bailarines, músicos como para el grupo de estudio.

Se pudo comprobar que el instrumento desarrollado de la Escala Simplificada de Inteligencias Múltiples (ESIM) da buenos resultados y que puede ser utilizado en investigaciones donde se necesita agilidad, así como en el ámbito educativo, tanto para identificar perfiles de las IM de los alumnos de un grupo, como los de un sujeto comparándolo con los valores medios del grupo.

## Bibliografía

- Anastasi, A. y Urbina, S. (1998). *Tests psicológicos*. Pearson Educación.
- Athanassopoulos, N. y López-Fernández, V. (2017). Inteligencias múltiples y aprendizaje: Un enfoque comparativo en alumnos de conservatorio. *Revista Electrónica Investigación Docencia Creativa*, (6), 50-63. <http://doi10.30827/Digibug.44449>.
- Binet, A. y Simon, T. (1961). *The Development of Intelligence in Children* [Conferencia]. Studies in Individual Difference: The Search for Intelligence.
- Campbell, L. (1997). How Teachers Interpret MI Theory. *Educational leadership*, 55(1) 14-19.
- Costa Neiva, K. M. (1996). *Manual de Pruebas de Inteligencia y Aptitudes*. Plaza y Valdez.
- Dziekonski, M. (2003). La inteligencia espacial: Una mirada a Howard Gardner. *Revista ArteOficio*, 2(2).
- Ferrandiz, C.; Bermejo, R.; Sainz, M., Ferrando; M., y Dolores Prieto, M. (2008). A study of logical-mathematical thinking from multiple intelligences framework. *Anales de Psicología*, 24(2), 213-222.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Basic Books.
- Gardner, H. (2000). *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st century*. Basic Books.
- Gardner, H. (2011). *Educación artística y desarrollo humano*. Paidós.
- Geimer, M.; Getz, J.; Pochert, T. y Pullam, K. (2000). Improving Student Achievement in Language Arts through Implementation of Multiple Intelligences Strategies [Thesis]. Saint Xavier University and Skylight Professional Strategies.
- Kelly, D. y Tangney, B. (2004). *Empirical Evaluation of an Adaptive Multiple Intelligence Based Tutoring System* [Conference]. International Conference on Adaptive Hypermedia and Adaptive. Web-Based Systems. Berlin, Heidelberg.
- McKenzie, W. (1999). *Multiple Intelligences and Instructional Technology*. Washington: Iste Publications.
- Muñiz Fernández, J. (2018). *Introducción a la Psicometría*. Grupo ANAYA, S.A.
- Pérez, E. y Cupani, M. (2010). Validación del Inventario de Autoeficacia para Inteligencias Múltiples Revisado. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 40(1), 47-58.
- Rodríguez, U.; Paba Barbosa, C. y Paba Argote, Z. (2020). Escala de Habilidades de Múltiples. Inteligencias: Normatización y Evidencias de Validez. *Psicología desde el Caribe*, 37(1), 18-39.
- Roid, G. y Pomplun, M. (2012). *The Stanford-Binet Intelligence Scales* (5ª Ed.). The Guilford Press.
- Shearer, C. B. (2007). *The MIDAS Professional Manual*. MI Research and Consulting.

## ANEXO 1

### Escala Simplificada de Inteligencias Múltiples. HOJA DE RESPUESTAS

		Por favor marque con una X si está de acuerdo o en desacuerdo con las									
SECCIÓN A Aptitud Lingüística - Verbal		TOTAL DESACUERDO		DESCUERDO		DE ACUERDO		MUY DE ACUERDO		TOTALMENTE ACUERDO	
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	Comprendo bien a las personas cuando me hablan										
2	Aprendo con facilidad las letras de las canciones										
3	Conozco frases, poesías o ideas que me gustan y las utilizo										
4	Me gusta escribir cartas, historias, poesías, notas o cuentos										
5	Me gustan los juegos con palabras: crucigramas, sopas de letras, etc.										
6	Recuerdo fácilmente lo que leo										
7	Tengo buena ortografía y no suelo cometer errores										
8	Me es fácil expresarme en forma oral o escrita y las personas me entienden										
9	Tengo un vocabulario amplio por lo que entiendo bien lo que leo										
10	Soy bueno contando historias a otros con palabras o con textos										
11	Me doy cuenta con frecuencia cuando alguien comete un error al hablar										
12	Descubro fácilmente los significados de las palabras, historias y chistes										
SECCIÓN B Aptitud Musical		TOTAL DESACUERDO		DESCUERDO		DE ACUERDO		MUY DE ACUERDO		TOTALMENTE ACUERDO	
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	Me gusta cantar solo o acompañado										
2	Me doy cuenta cuando alguien desafina										
3	Conozco las melodías de muchas canciones										
4	Escucho música con frecuencia										
5	He querido estudiar música o tocar un instrumento										
6	Puedo seguir el ritmo fácilmente										
7	Prefiero ir a espectáculos donde hay música en directo: ópera, películas, musicales, conciertos, etc.										
8	Con frecuencia me doy cuenta que estoy creando melodías en mi mente										
9	Siempre que escucho música siento que me llega al corazón										
10	Puedo recordar una melodía desde la primera vez que la escucho										
11	Puedo diferenciar los instrumentos al escuchar una orquesta										
12	Tengo un registro amplio en cuanto a gustos musicales										
SECCIÓN C Aptitud Lógico matemática		TOTAL DESACUERDO		DESCUERDO		DE ACUERDO		MUY DE ACUERDO		TOTALMENTE ACUERDO	
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	Me gustan las clases de matemáticas										
2	Disfruto resolviendo problemas matemáticos o lógicos										
3	Organizo y planifico bien mis tiempos y tareas de forma lógica y ordenada										
4	Me gusta crear sistemas para planificarme mejor										
5	Comprendo con facilidad los teoremas y fórmulas matemáticas										
6	Cuando era niño/a aprendía bien los cálculos y tenía buenas calificaciones										
7	Casi sin darme cuenta descubro las cosas que están desorganizadas										
8	Hago cálculos mentales con facilidad										
9	Me resulta fácil recordar los cumpleaños de la gente con las que me relaciono										
10	Me gusta resolver problemas lógicos o de ingenio										
11	Me gusta trabajar y expresarme con números										
12	Soy bueno en descubrir o elegir patrones										
SECCIÓN D Aptitud Espacial - Visual		TOTAL DESACUERDO		DESCUERDO		DE ACUERDO		MUY DE ACUERDO		TOTALMENTE ACUERDO	
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	Me oriento con facilidad en lugares nuevos										
2	Siempre puedo interpretar planos y mapas										
3	Prefiero los libros ilustrados o con fotografías										
4	Utilizo con frecuencia gráficos para expresarme										
5	Me gusta dibujar y pintar										
6	Doy importancia a los colores y las formas										
7	Percibo detalles cuando veo películas, videos o fotografías										
8	Puedo pensar y retener imágenes en mi mente con facilidad										
9	Me es fácil solucionar los laberintos y los rompecabezas										
10	Recuerdo muchos detalles de los lugares										
11	Con diagramas y gráficos entiendo y explico mejor las cosas										
12	Siempre percibo cosas que están a mi alrededor										





## **Luz y Coreografía, Aprendiendo de los Desfiles de Moda**

### **Lighting and Coreography, Learning from Fashion Shows**

Paloma Correa y Guillermo García-Badell

Universidad Politécnica de Madrid – Escuela Técnica Superior de Arquitectura de Madrid.

Universidad Politécnica de Madrid – Centro Superior de Diseño de Moda de Madrid.

#### **Resumen:**

Los desfiles pueden considerarse espectáculos, coreografías en un amplio sentido del término si tenemos en cuenta que los movimientos de las modelos se acompañan de escenografías y juegos lumínicos más o menos complejos. Elegir las pasarelas como objeto de estudio permite pues poner en valor la importancia de la iluminación en la acción del espectáculo.

El presente artículo trata pues de estudiar el papel de la iluminación, a través del análisis, fundamentalmente, de los trabajos de Stefan Beckman, una de las figuras actuales más relevantes en el diseño de pasarelas.

Para ello, en primer lugar, se introducirá el tema de estudio, aproximándonos desde el ejemplo de otros artistas como James Turrell, Olafur Eliason, o Robert Wilson, y desde una breve revisión histórica de los desfiles como espectáculos.

A partir de ahí, se desarrollará el objetivo de esta investigación: profundizar en el análisis de la luz como elemento del diseño de los desfiles. Para ello, en el apartado de metodología de la investigación, se razonará la elección de tres casos de estudio y se argumentará los elementos de análisis utilizados.

Los resultados presentarán fundamentalmente un sistema de representación propio, aplicado a los tres casos de estudio seleccionados, pero que podría servir de herramienta de análisis para otros desfiles, e incluso para otras coreografías donde la luz fuera un elemento de configuración del espacio y la acción. Por último, las conclusiones servirán para poner en valor ese sistema de representación aportando valoraciones sobre los tres casos analizados.

### **Abstract:**

Fashion shows can be considered as dance, where simple choreographies are accompanied by more or less complex light effects. Therefore, choosing catwalks as an object of study allows us to value the importance of lighting in the action of the show.

Therefore, this article tries to study the role of lighting, through graphic analysis of the work of Stefan Beckman, one of the most important current figures in catwalk design.

Firstly, the topic of study will be introduced. It is necessary to explain some other artists work, as James Turrell, Olafur Eliason, or Robert Wilson. Of course, it is also vital to understand how fashion shows history and how they can be considered scenographies before introducing the value of lighting and, then, delve into Beckman's designs.

From there, the objective of this research is to deepen the analysis of light as an element of the choreography. Therefore, in the research methodology section, the choice of three study cases will be reasoned and the analysis elements used will be argued.

The results will highlight its own representation system, applied to the three selected case studies, but which could serve as an analysis tool for other parades, and even for other choreographies where light is an element of configuration of the space and the action. Finally, the conclusions will be to value this representation system by providing assessments on the three cases analyzed.

*Palabras clave:* Coreografía, Escenografía, Iluminación, Desfile, Moda

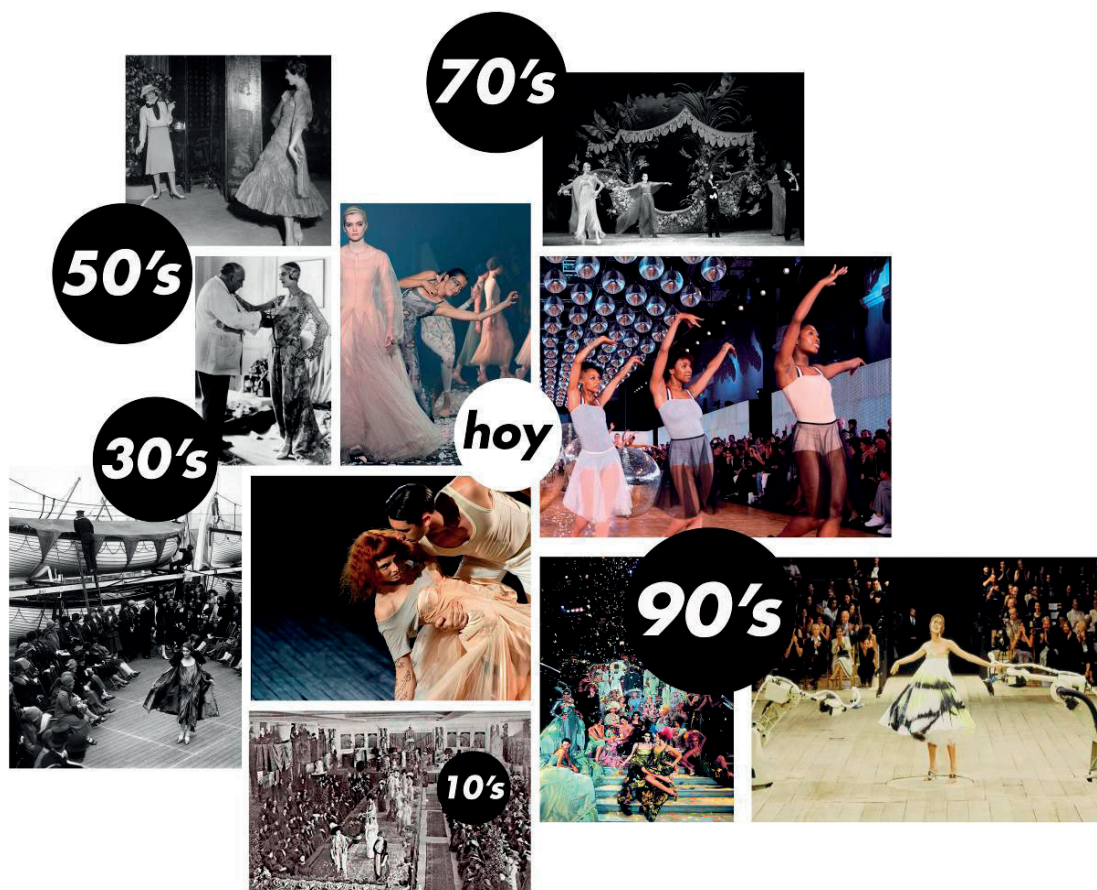


## La Luz y los Desfiles de Moda

### Los desfiles como coreografía, breve reseña histórica

Figura 1

Los desfiles de moda como coreografía. Fotomontaje de elaboración propia.



Los desfiles de moda pueden entenderse como coreografías en un amplio sentido del término. Coreografías generalmente muy sencillas, ejecutadas por modelos de cara a enseñar la ropa en movimiento, aunque en algunos casos se compliquen y necesiten de la colaboración experta de bailarines y bailarinas.

Desde luego la moda, con sus pasarelas, tiene un fuerte componente comercial. Sin duda tiene una base sociológica y semiótica, como forma de expresión individual (Barthes, 1967; Lipovetsky, 1987). Sin embargo, en la presente investigación, estas componentes de la moda son menos relevantes que el objeto principal de la disciplina, que no es otro que la ropa. Ropa que nos sienta mejor o peor en función de muchos factores, entre ellos, el movimiento. Así, por encima de componentes simbólicos, prima la materialidad, y el enfoque de historiadores como Boucher (2009), que hablan de la indumentaria, del traje, para poder hablar de eso, de prendas de ropa desde la edad antigua hasta nuestros días.

La realización de cualquier prenda tiene un componente técnico, casi físico. La composición de los materiales, su peso, su estructura, determinan los volúmenes. Pero esos volúmenes no son nada en un maniquí, toman realmente vida cuando nos os ponemos. Es por ello que, a partir del siglo XIX, aparecen los modelos: frente a la exposición en maniquís o en percha, diseñadores como Frederick Worth entienden que hay que enseñar la ropa sobre modelos de carne y hueso.

Por esa razón, a las primeras modelos se las llama también “maniquís”, porque en ese momento personas de carne y hueso remplazaron los bustos que servían para enseñar las prendas en los “ateliers” de los modistas. Es entonces cuando se empieza a estructurar un formato que podemos denominar escénico. Frederick Worth llega a Francia desde Inglaterra importando nuevos valores industriales, el modista deja de estar a las órdenes de sus clientas y propone soluciones propias con las que convencer a su mercado (Riello, 2015). A partir de ahí el teatro y las casas de costura tuvieron una estrecha relación tanto fuera como dentro del escenario. Se popularizó que los diseñadores mostrasen sus vestidos a través de este medio. El teatro, la ópera, las carreras y las zonas turísticas se convirtieron en lugares donde ver los estilos más vanguardistas.

Poco después, se suman los espectáculos programados en las casas de alta costura. Durante esta época, los movimientos de las modelos se coreografiaban para mostrar la calidad de los tejidos y la caída de los mismos. Esos primeros desfiles estaban influenciados por la estética y la escenografía del teatro. La iluminación y los espejos estaban estratégicamente colocados y resaltaban los aspectos importantes de la colección. Se realizaban en espacios interiores, de ámbito doméstico y privado.

A partir de ahí el modelo no ha cambiado tanto hasta nuestros días, pero un recorrido por algunos ejemplos nos permite ver cómo al mismo tiempo que estos desfiles se convertían en grandes espectáculos, la componente coreográfica iba ganando terreno (figura 1). En efecto, como se ha mencionado, antes de los años 30 del siglo pasado, los modistas estaban acostumbrados a recibir a sus clientas en sus talleres, y allí les probaban la ropa y hacían los ajustes necesarios, se trata pues de un acontecimiento fundamentalmente estático. A partir de ahí, los desfiles salieron de los talleres, por un lado, al mismo tiempo que figuras como Poiret o la propia Chanel en los años 50 tomaron conciencia de la importancia del movimiento y enseñaron a desfilarse a sus modelos. La coreografía de las modelos es sencilla, su pose ha ido variando a lo largo de los años, pero la base es hacer un recorrido lineal, de ida, de ida y vuelta, o circular, que permita que el público contemple la ropa en su movimiento (Ferrero-Regis & Lindquist, 2020). No obstante, desde el inicio, y muy particularmente en los años 70 cuando Nueva York empieza a rivalizar con París como centro de la moda, a esta coreografía básica se le suman otras que amplían el espectáculo. No hay más que ver la llamada “Batalla de Versailles” de 1973, donde creadores franceses rivalizaron con sus contemporáneos franceses en una

misma pasarela sobre la que se alternaban desfiles con bailes y actuaciones como la de Liza Minelli o la de Josephine Bakker. En los años noventa y en los dos mil, los grandes nombres como John Galliano o Alexander McQueen usaron creaciones dancísticas directamente como reclamo. El desfile de primavera-veranos de McQueen hacía con su coreografía directamente referencia a “¡Danzad danzad malditos!” la película de Sidney Pollack y ya en la actualidad, Dior en primavera verano de 2019 o Moncler en primavera verano del 2018 diseñada por Gianbatista Valli incluían bailes en sus presentaciones.

La coreografía es fundamental en los desfiles incluso hoy, cuando ya son un espectáculo completamente mediatizado, donde se combina la necesidad de promoción con la de protección de derechos de autor, pero donde enseñar las prendas diseñadas sigue siendo el objetivo principal (Pinchera & Rinallo, 2019).

### **La luz, iluminación y distracción escenográficas, dos variables para el análisis**

Cuando está presente inunda todo lo que nos rodea de infinidad de colores con inagotables tonalidades e inacabables matices. Toda esta variedad, alimento de poetas, realmente no está en la luz sino más bien en nuestra mente. Porque los colores no están «ahí fuera», las cosas no «tienen color», los colores solamente están en nuestro cerebro, son meras sensaciones. (Lerános & Abián, 2015)

A veces nos olvidamos que la luz ilumina todo, que sin luz no vemos nada y que las componentes físicas de la iluminación determinan qué vemos y cómo lo hacemos. Es, de hecho, una “protovariable”, una condición que marca la percepción del color, la textura y la forma. Dicho de otra manera, sin luz no vemos nada, y según sus características los volúmenes, los materiales, y los colores se perciben de una manera u otra.

La luz, tanto natural como artificial, condiciona pues nuestra percepción. Manipulando la iluminación se pueden crear ilusiones visuales y experiencias espaciales, y en esas fronteras se desarrolla el trabajo de artistas contemporáneos como James Turrell o Olafur Eliason (Adock & Turrell, 1990; Basse, 2016).

**Figura 2.**

Obra de James Turrell. Chinchu Art Museum. Naoshima, Japón. Fotografía de los autores



En definitiva, el trabajo de Turrell (desde sus trabajos con luz natural como su serie “Skylight” (figura 2) a sus piezas más expresivas como los “espacios oscuros” o sus instalaciones de “iluminación arquitectónica” como él mismo los califica en su web) nos da una idea de hasta qué punto la luz es un material en sí misma: “Turrell es un artista cuyo medio es la luz. Su trabajo no es acerca de la luz, o de un registro de la luz; es la luz, la presencia física de la luz manifestada en forma sensorial” (Tomkins, 2010).

No se trata simplemente de dotar de luz a una escena, se trata de crear atmósferas, y en ese sentido, en el contexto de esta investigación se ha distinguido entre lo que podemos llamar la iluminación y la distracción: los elementos que hacen visible la coreografía, aquellos que la enriquecen desde el punto de vista escenográfico.

En esas fronteras de la percepción, y en el contexto de la escenografía, es necesario citar al menos la figura de Robert Wilson (1941), la máxima figura del “Theater of Images” corriente experimental multidisciplinar donde la tecnología y la iluminación juegan a favor de la performance (Toro, 2009)

Aunque la puesta en escena de Wilson se considera minimalista, utiliza sistemas bastante complejos para la iluminación. Cada objeto, parte de un personaje o elemento de fondo del escenario tiene su propia iluminación. La luz se convierte en un actor de la obra.

Su proceso creativo comienza con el ambiente que quiere plasmar para poco a poco añadir un efecto más tridimensional con diferentes planos de luz, así la evolución de su proceso creativo ha girado siempre alrededor de la iluminación (Valiente, 2003).

En particular, y respecto a las atmósferas lumínicas, un elemento muy característico de su obra es el uso de cicloramas para crear espacios aparentemente infinitos frente que contrasta con siluetas a menudo saturadas y planas (Montemayor, 2018). Aquí también podemos distinguir por lo tanto esas dos variables, la iluminación propiamente dicha que permite ver a los personajes, elementos de distracción donde la luz es actor en la escena.

### **Objetivos de la investigación**

El objetivo de esta investigación es el análisis de la luz como elemento escenográfico.

Para ello, el trabajo se centra en los desfiles de moda, entendidos como coreografías muy básicas y en sentido general del término, y en particular en el trabajo de Stefan Beckman como una de las grandes figuras artísticas del sector.

La elección del caso de Beckman se debe por su relación explícita con la fotografía y la luz desde el inicio de su carrera (Vitali, 2018); pero también porque, en sus escenografías, podemos ver claras referencias a otros artistas como James Turrell, Robert Wilson, o Olafur Eliasson (Johnson, 2015), figuras que servirán de guía para este análisis.

Se trata pues de hacer un análisis de casos concretos que pueda después aplicarse a cualquier desfile o coreografía. Para ello, se ha decidido enfocar el trabajo en la obra de Stefan Beckman que, como ya se ha mencionado, tiene en la luz su principal herramienta.

## Metodología

### Elección de casos

La metodología llevada a cabo consiste en un análisis gráfico de tres casos de estudio. Estos tres casos de análisis son pasarelas todas diseñadas por Stefan Beckman. Centrarse en esta figura se justifica por dos razones básicas:

-En primer lugar, Stefan Beckman, como se ha desarrollado, es una de las figuras clave de su sector, y su trabajo puede relacionarse con artistas de referencia.

-En segundo lugar, escoger desfiles de un mismo diseñador, facilita el objetivo principal: comparar el uso de la luz y no el lenguaje propio de distintos artistas.

En cuanto a la elección de los casos de estudio, hay que considerar que la obra de Beckman es extensa, con más de 60 desfiles en los últimos 15 años). Una primera aproximación a la configuración espacial de las pasarelas, se distinguen tres elementos básicos: el movimiento de las modelos (que puede ser de ida, de ida y vuelta, o en forma de “U”), la configuración de la escena en relación a la disposición de las butacas, y el modelo de iluminación (que puede ser puntual, lineal o atmosférico). Se escogen pues tres casos de estudio que puedan cubran al máximo las diferentes soluciones respecto de esos tres factores.

-Marc Jacobs Primavera/Verano 2017, donde destaca un conjunto de puntos lumínicos, las modelos llevan a cabo un recorrido tradicional, de ida y vuelta, en forma de “u”.

-Alexander Wang Primavera/Verano 2016, con una iluminación lineal y un recorrido en una sola una dirección.

-Marc Jacobs Otoño/Invierno 2013: la luz aparece es atmosférica, simulando un gran sol bajo el que las modelos llevan a cabo un recorrido circular

### Criterios de análisis y representación.

El análisis llevado a cabo es eminentemente gráfico. El valor de esta investigación es, en parte, el desarrollo de un sistema de representación propio que permita distinguir y analizar dos puntos:

1. La configuración espacial (determinada por 1a. el recorrido y 1b. el público)
2. La luz (distinguiendo entre 2.a la iluminación general, y 2.b la distracción escenográfica).

A partir de ahí, por cada caso, son necesarios dos esquemas, uno primero donde se sitúan estos elementos y un segundo para representar el tiempo, que pauta el movimiento de los modelos.

### **Análisis de los casos**

#### **Marc Jacobs Primavera/Verano 2017**

1.500 bombillas cuelgan del techo como si de una noche estrellada se tratase. Sobre un escenario elevado, las bombillas brillan asemejándose a una obra de Yayoi Kusuma.

Como se apuntaba, antes de analizar la componente temporal, más coreográfica, es necesario establecer las características del espacio en un primer esquema (figura 3) que distingue:

##### *1.a. Recorrido*

Hay un único recorrido que se repetirá dos veces. Los modelos aparecen por un lateral del escenario, de entre una nube de niebla, y recorren la U por el borde, dejando en el centro del escenario las manchas de grasa. Una vez terminado este recorrido, desaparecen por el lado contrario al que habían salido.

##### *1.b. Público*

El público se aloja entorno al escenario en forma de U. En esta ocasión es el escenario el que se eleva y las filas de público se mantienen a la misma cota. Serán los asistentes los que tengan que elevar la vista para disfrutar del espectáculo. Esta perspectiva intensifica el efecto de las bombillas que cuelgan.

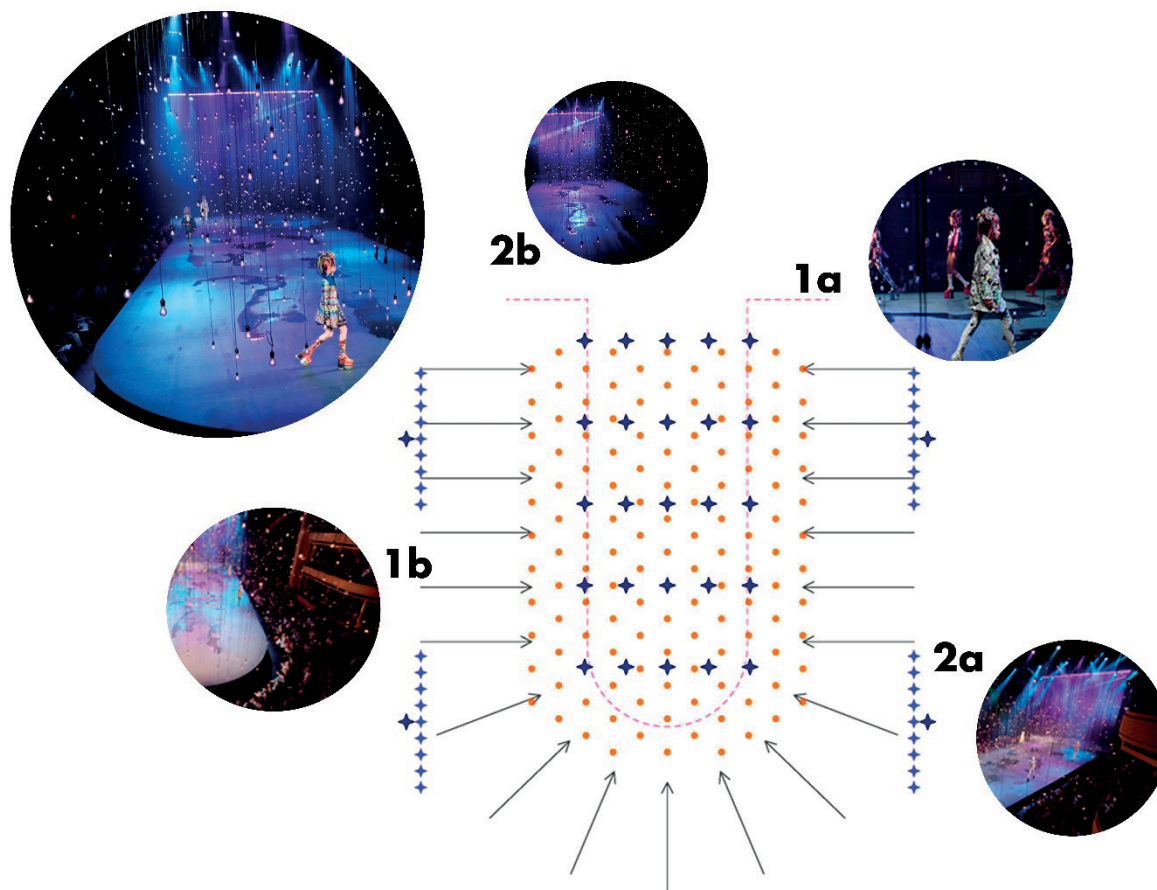
Las luces se componen de las bombillas que cuelgan desde unas cuerdas que atraviesan el teatro de lado a lado y una serie de bandas de focos. Las bombillas que emiten luz blanca, en ocasiones se mantienen estáticas y en otras, parpadean.

Los focos podemos distinguirlos entre los que recorren el perímetro del teatro y los que se encuentran sobre la pasarela. Los primeros, alumbran el escenario desde los extremos con luz blanca y son de menor tamaño. Los otros, de mayor tamaño, emiten luces de colores azules, rosas y moradas.



**Figura 3.**

Marc Jacobs primavera/verano 2017. Configuración espacial. Elaboración propia



### *2.a. Iluminación general*

Los focos podemos distinguirlos entre los que recorren el perímetro del teatro y los que se encuentran sobre la pasarela. Los primeros, alumbran el escenario desde los extremos con luz blanca y son de menor tamaño. Los otros, de mayor tamaño, emiten luces de colores azules, rosas y moradas.

En realidad, sólo hay cuatro grandes focos que provocan los efectos generales en la escena, dos en cada extremo del escenario, dónde se sitúan además las líneas de luz blanca. Cada uno emite luz de un color azul, verde, amarillo y rojo.

### *2.b. La distracción escenográfica.*

Infinitas bombillas cuelgan desde unas cuerdas que atraviesan el teatro de lado a lado y una serie de bandas de focos. Las bombillas que emiten luz blanca, en ocasiones se mantienen estáticas y en otras, parpadean. En realidad, con estas bombillas no se ilumina la escena, sino que con sus variaciones se construye la escena.

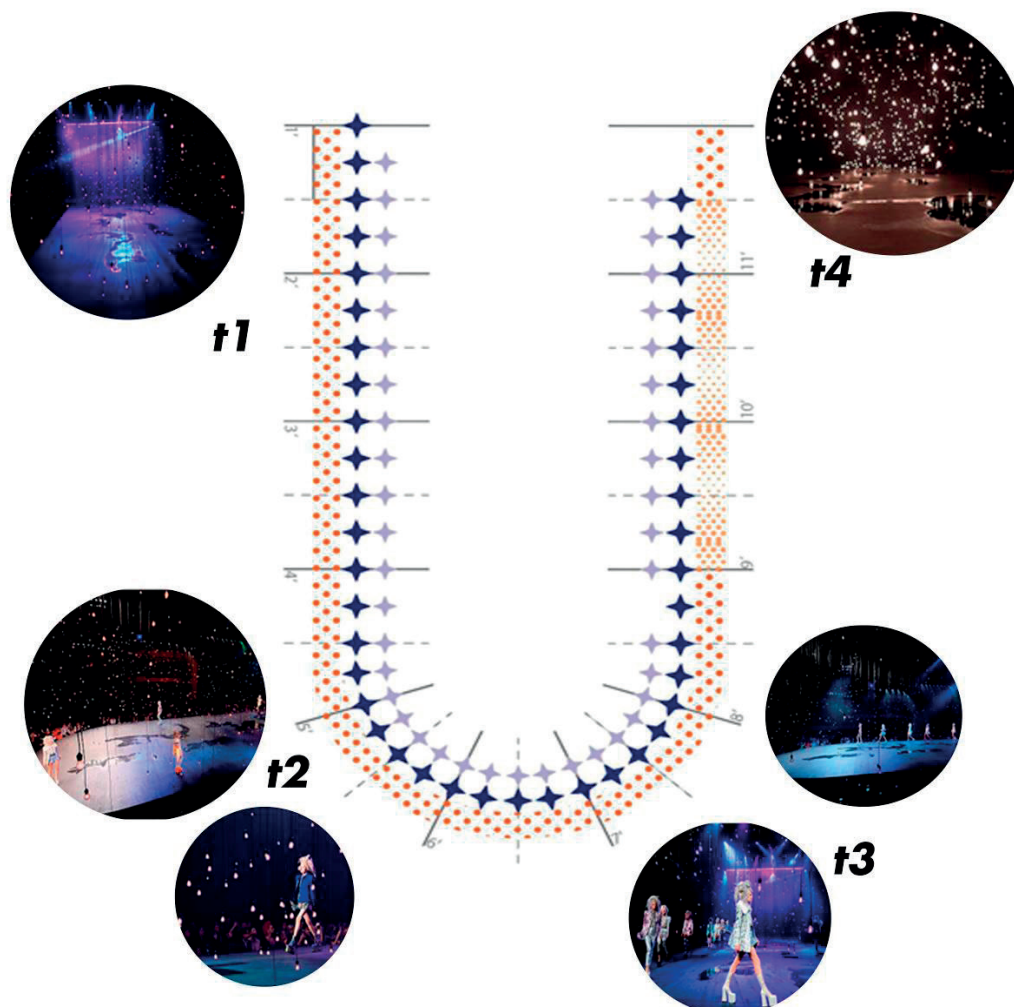
Para poder ver estos efectos es conveniente un segundo esquema, una representación temporal (figura 4) que analice como estos elementos lumínicos se convierten, o al menos apoyan, el diseño y desarrollo del desfile. Representación en la que distinguimos fundamentalmente 4 momentos distintos (t1, t2, t3 y t4)

Las bombillas que cuelgan sobre el escenario son por lo tanto la distracción y los focos, blancos y de colores, que se sitúan entorno y sobre este son la iluminación. La barra LED la clasificamos como iluminación y al acompañar siempre a los focos de colores, cada vez que hablemos sobre estos, daremos por hecho la presencia de la barra.

Comienza el espectáculo con las 1.500 bombillas encendidas y los focos de colores crean el efecto de estar en el interior de una discoteca (t1). Sale la primera modelo, entre humo, por el lado izquierdo del escenario. A medida que va realizando el recorrido los focos blancos la alumbran (t2).

**Figura 4.**

Marc Jacobs primavera/verano 2017. Esquema temporal. Elaboración propia



Salen sucesivamente, una detrás de otra, individualmente, dejando espacio entre ellas. Una vez las cincuenta y dos modelos han terminado su recorrido, la luz se oscurece. Los focos blancos dejan de emitir luz y solo quedan los focos de colores y la distracción, la luz es igual que la que había al inicio del espectáculo (t1).

A continuación, comienzan a parpadear las bombillas y los focos de colores se mueven, reflejando su luz en diferentes direcciones (t3). Segundos después vuelven a salir las modelos. Esta vez en fila, todas seguidas. Los focos blancos las alumbran.

Una vez las modelos han terminado, el espectáculo de luces continúa. Marc Jacobs sale a dar las gracias al público por su asistencia, se retira, y todos los focos se apagan. Las bombillas quedan encendidas en la oscuridad (t4).

### **Alexander Wang primavera-verano 2016**

Con este desfile se conmemoraban los diez años de la firma, Alexander Wang. Se diseñó un espacio simple y efectivo: una franja de luz en el suelo por donde circulaban las modelos y sobre la que se organizaron distintas actuaciones, las coreografías en este caso sí incorporaron bailarines y bailarinas profesionales que completaban los movimientos sencillos diseñados para las modelos, y una gran pantalla donde proyectar motivos relacionados con este aniversario.

Para analizar su estructura espacial, en un primer esquema (figura 5) se centra una vez más en el recorrido, el público y las luces:

#### *1.a. Recorrido*

El recorrido de las modelos es completamente lineal. Aparecen de un extremo de la pasarela, recorren la zona iluminada y desaparecen por detrás de la pantalla. Lo harán dos veces, una de ellas de forma individual, dejando una distancia significativa entre cada una, y una segunda todas juntas, en el mismo orden y en fila india.

#### *1.b. Público*

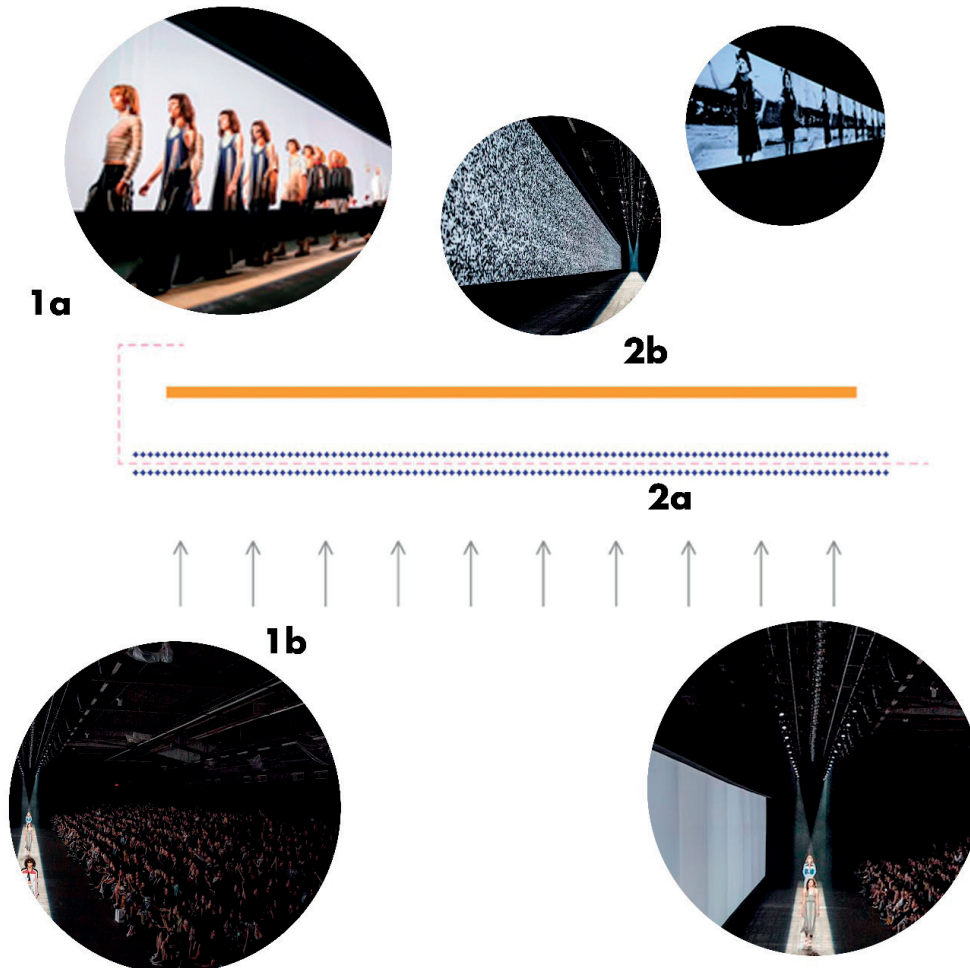
El público se sitúa en línea recta en unas gradas con pendiente para permitir que todos disfrutasen del espectáculo. Toda la acción ocurre paralelamente a ellos como si se tratase de una sala de cine.

#### *2.a. Iluminación general*

Focos colocados en el techo, de una temperatura de luz muy fría, casi blanca, y una intensidad que permite dibujar la pasarela en el suelo. La colocación cenital, la intensidad, y la cantidad de focos iluminando verticalmente toda la pasarela consigue que no se dibujen apenas sombra, lo que facilita la atención en el espectáculo.

Figura 5.

Alexander Wang primavera/verano 2016. Configuración espacial. Elaboración propia



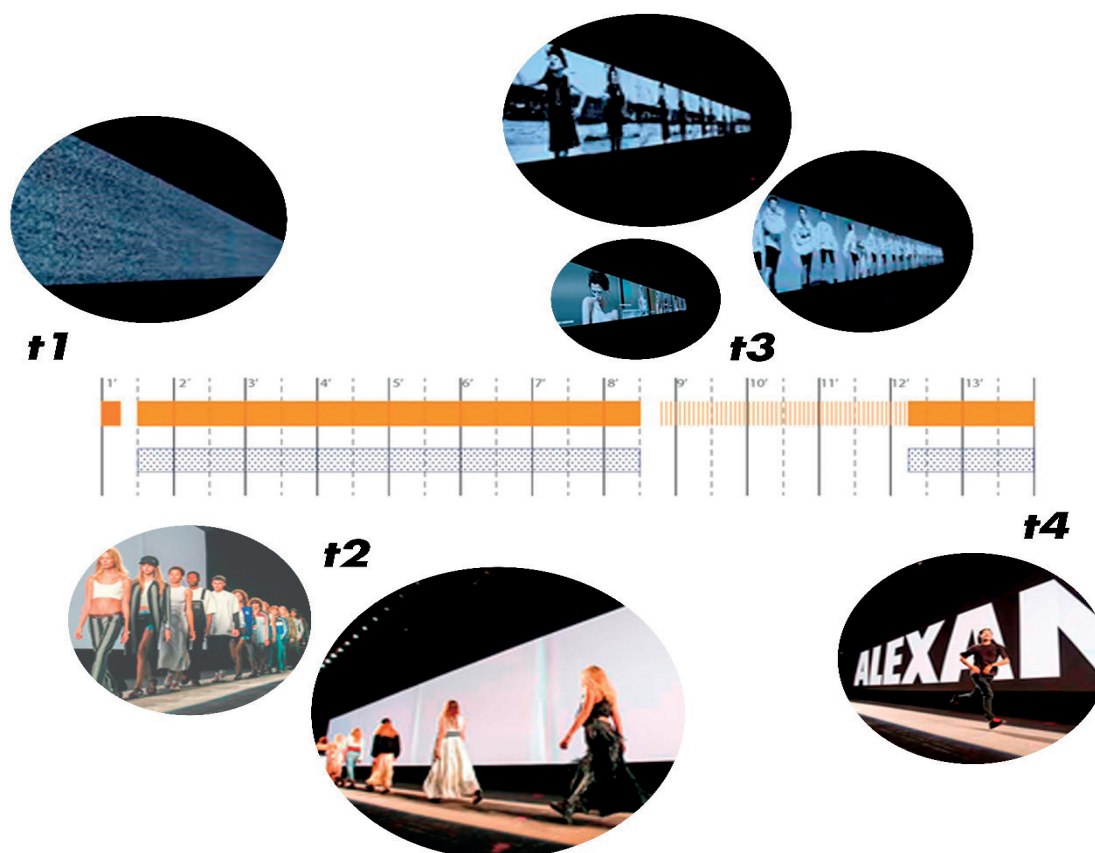
### 2.b. La distracción escenográfica.

La escenografía está vinculada a la gran pantalla que no sólo hace de fondo visual y de contraste, sino que permite sobre todo proyectar imágenes relacionadas con el aniversario de la firma.

El movimiento se analiza en un segundo esquema (figura 6) donde se representan los juegos de luz a lo largo de la duración del desfile, distinguiéndose cuatro momentos fundamentales (t1, t2, t3 y t4)

Figura 6.

Alexander Wang, primavera/verano 2016. Esquema temporal. Elaboración propia



Comienza el desfile con imágenes en la pantalla como las de una antigua televisión que ha perdido la señal (t1), le preceden unos segundos de apagón y ¡se hizo la luz!: La pantalla emite una imagen blanca inmóvil a la vez que los focos emanan la luz que define el «escenario» (t2).

El desfile discurre naturalmente hasta que vuelven a salir las imágenes iniciales, pero esta vez seguidas de un estridente vídeo con imágenes que se suceden y vídeos cortos con fuerte impacto visual (t3). La música acompaña a la proyección. Es un resumen perfecto de la marca y de su espíritu durante los diez años de trayectoria. Incluye trabajos editoriales, otros desfiles y grandes momentos de Alexander Wang.

Tres minutos y medio después el nombre de la firma Alexander Wang, aparece a pantalla completa y los focos se encienden de nuevo (t4) para recibir el saludo del diseñador que sale a escena.



## Marc Jacobs otoño-invierno 2013

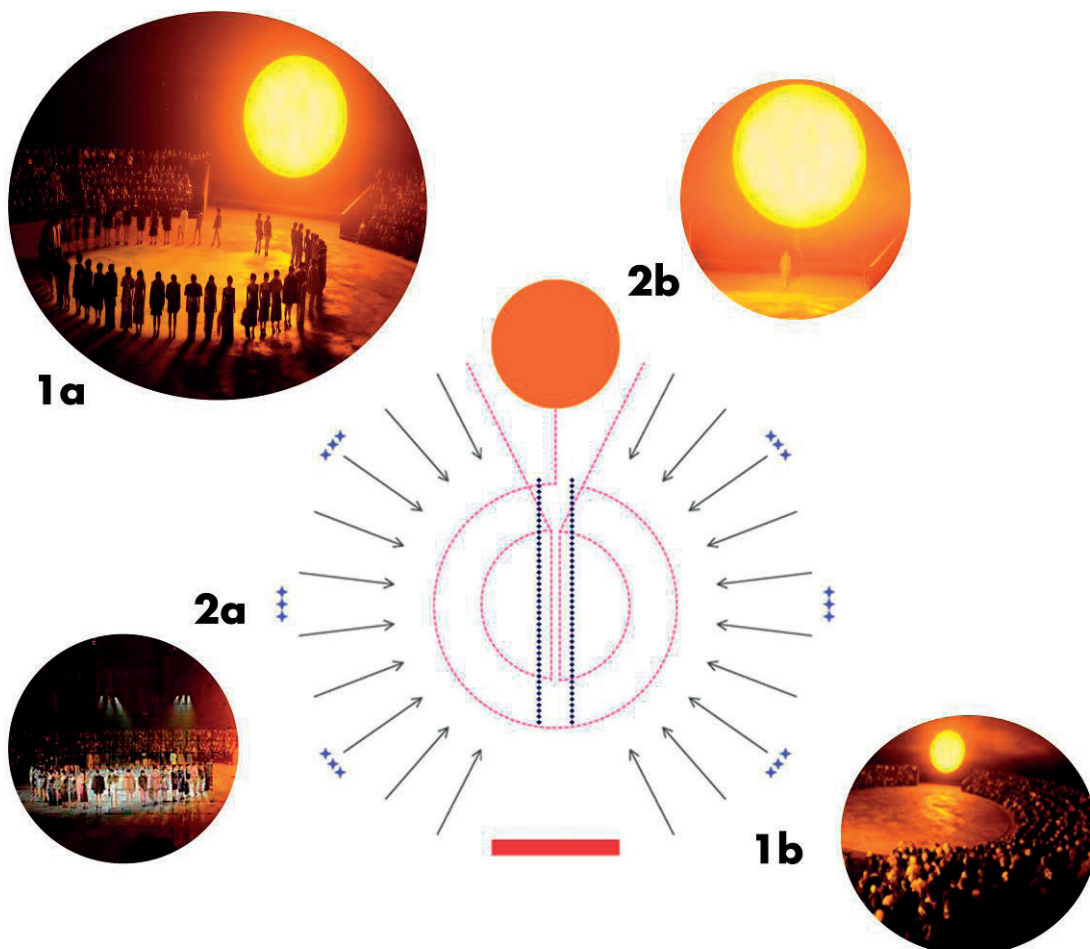
Después de un ejemplo con una luz puntual y de otro con una luz lineal, este último caso trata de analizar la luz ambiental con un ejemplo que traslada la obra de Olafur Eliasson a las pasarelas. El artista danés realizó esta instalación, "The Weather Project", para su exposición en la Tate Modern de Londres, y aquí Stefan Beckam la convierte en el centro de su escenografía.

Como se verá en el análisis, el sol de Eliasson no es más que una excusa, un elemento escenográfico, ya que la iluminación se consigue de manera lateral y cenital consiguiendo variaciones de sombras, intensidades cromáticas y temperaturas que simulan el paso del tiempo, como si de un día se tratase.

En primer lugar (figura 7), se estudia la configuración del espacio:

Figura 7

Marc Jacobs otoño/invierno 2013. Configuración espacial. Elaboración propia



### *1.a. Recorrido*

En este caso el recorrido es doble: dos círculos concéntricos. El primero, que bordea casi por completo la gran alfombra de hormigón, se repetirá dos veces. El segundo recorrido en el que las modelos se sitúan en un círculo más pequeño en el centro del escenario, quedan estáticas y terminan este recorrido rompiendo el círculo y volviendo en dos filas, tal y como entraron.

### *1.b. Público*

Se sitúa en gradas elevadas como si se tratase de un circo romano, se forma así un gran círculo exterior sólo interrumpido por el sol, bajo el cual entran y salen las modelos.

### *2.a. Iluminación general*

El sol, obra de Eliasson se completa con otra pantalla justo enfrentada a éste para conseguir esa luz ambiental cálida. Sin embargo, las variaciones en intensidad y en temperaturas de color se consiguen mediante focos el techo, colocados con distinta orientación. Hay una banda de focos pequeños que cruzan la sala ortogonalmente desde la abertura de entrada al lado opuesto. Estos funcionarán a la par que unos elementos de mayor potencia, colocados tres a tres delimitando en el techo el espacio circular. Hay también varios pares de focos superiores distribuidos por la estructura pero que, según las imágenes, quedarán inutilizados.

### *2.b. La distracción escenográfica.*

La obra de Eliasson, aunque colabora en la iluminación de las modelos, es más un elemento de distracción que un elemento lumínico. Son los juegos de luz del techo los que logran los diferentes efectos. En este caso además podemos considerar que la pieza del artista danés gana con la puesta en escena: parece ser este gran sol el que provoca los cambios escenográficos, de alguna manera se convierte en un elemento vivo en este espectáculo.

Al igual que en los otros dos casos, las variaciones lumínicas se analizan con un estudio temporal (figura 8) que distingue cuatro momentos (t1, t2, t3 y t4).

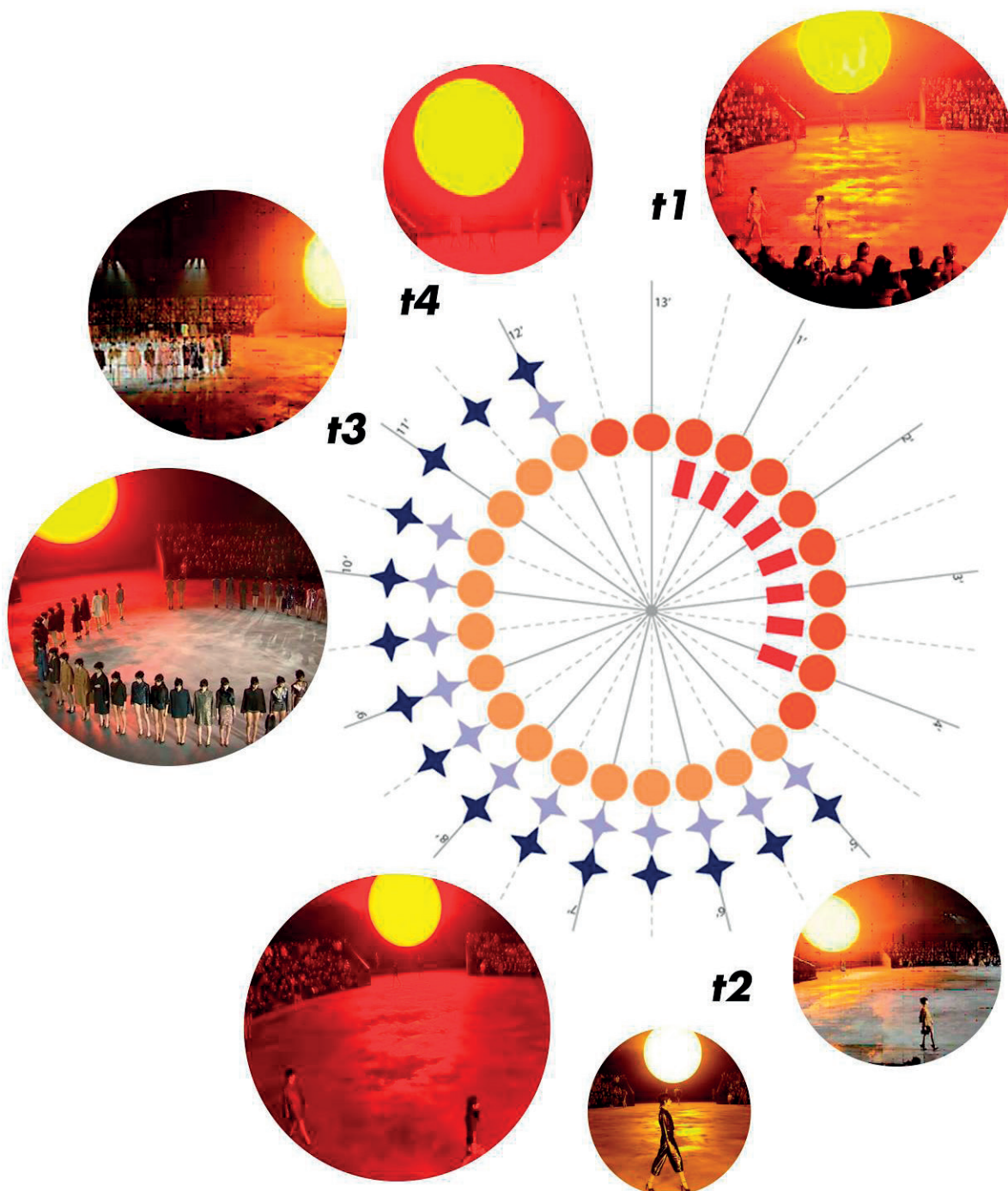
Comienza el show con el gran sol encendido e iluminando toda la sala. Cuando empiezan a salir las modelos, se une a la iluminación una pantalla ya mencionada, de la misma tonalidad en el lado opuesto de la sala, donde se encuentra la prensa, para homogeneizar el efecto en toda la habitación (t1).

Cuatro minutos después, aproximadamente, se enciende una luz blanca, este es el momento de la «revelación» de la colección (t2). Los focos se encienden para formar un gran círculo iluminado que las modelos bordean luciendo la misma ropa y siguiendo el mismo recorrido que en el pase anterior.



Figura 8

Marc Jacobs otoño/invierno 2013. Esquema temporal. Elaboración propia



Al encenderse las luces blancas, la pantalla de apoyo para el sol se apaga. En este segundo momento, el desarrollo del desfile, lo importante es simular el paso del tiempo, cambiando intensidades, inclinaciones y temperaturas lumínicas. El sol si sigue encendido pero debido a la luminosidad de los focos, este parece menos intenso. Esto ocurrirá hasta el final del desfile cuando se apaguen los focos de luz blanca.

Al llegar al final (t3) y las modelos salen desde los laterales de la escultura, en dos filas. Se sitúan, en penumbra, en torno a un círculo de luz más pequeño que el anterior, en el centro del escenario. Este círculo lo delimitan los focos superiores, pero no los laterales. Una vez estáticas en su posición, bordeando el círculo, se encienden los focos laterales y el círculo se amplía lo suficiente como para incluir la zona iluminada. Una pausa y las modelos continúan el recorrido rompiendo el círculo, intersecándolo con su marcha y en sus respectivas filas vuelven a salir por donde entraron.

Los focos se apagan, el sol es el único elemento encendido, Marc Jacobs sale a saludar y el desfile se da por concluido (t4).

### Conclusiones

Los desfiles pueden entenderse como espectáculos. Coreografías sencillas, recorridos de modelos diseñados para mostrar las prendas de moda enriquecidos por espectáculos paralelos y por juegos escenográficos centrados muchas veces en instalaciones lumínicas.

El objetivo de esta investigación es el análisis de la luz como elemento escenográfico, para ello se lleva a cabo con un análisis de tres casos concretos donde se distingue entre iluminación general y distracción escenográfica. La distracción, bombillas puntuales en el primer ejemplo, una pantalla longitudinal en el segundo y un gran sol en el tercero son los que fijan la atención del espectador y los que marcan los tiempos, sin embargo, sólo pueden jugar un papel apoyados por grandes infraestructuras lumínicas.

Comparando el papel de los elementos, podemos distinguir esos tres casos de estudio de la siguiente manera:

En el primero las bombillas puntuales no iluminan la escena, la intensidad es muy baja, pero sí que suficiente para crear el escenario, casi como si de una instalación de Yayoi Kusama. La iluminación por encima tiene pues el reto de mostrar las prendas sin apagar los efectos de la escenografía.

En el segundo ejemplo la pantalla es un potente elemento para marcar los tiempos, la luz superior no puede competir con ello, pero debe asegurar una iluminación uniforme y directa de la linealidad de la pasarela.

Por último, el tercer ejemplo es sin duda el más complejo. La obra de Eliasson toma un carácter nuevo, la iluminación cenital y lateral provoca los verdaderos cambios a lo largo del desfile, pero con esos cambios el gran sol naranja del artista danés parece cobrar vida.

En definitiva, centrarse en la obra de Stefan Beckam como diseñador de desfiles ha permitido ver distintas soluciones donde la luz es clave en el desarrollo del espectáculo. Mediante herramientas gráficas se ha profundizado en los tres casos de estudio, herramientas que podrían utilizarse para analizar y comparar otros desfiles, pero también para analizar escenografías y coreografías más complejas, donde el movimiento se acompaña de juegos lumínicos.

## Referencias Bibliográficas:

- Adcock, C. E., & Turrell, J. (1990). *James turrell: The art of light and space* Univ of California Press.
- Barthes, R. (1967). *Système de la mode* Éditions du Seuil. Paris.
- Basse, M. (2016). *Light and Space as Experience: A Study of the Work of James Turrell, Olafur Eliasson, and Perceptual Phenomenology*.
- Boucher, F. (2009). *Historia del traje en occidente: desde los orígenes hasta la actualidad*. Gustavo Gili. Barcelona.
- Ferrero-Regis, T., & Lindquist, M. (2020). *Staging fashion: The fashion show and its spaces* Bloomsbury Publishing.
- Johnson, G. (2015). Citing the sun: Marc Jacobs, Olafur Eliasson, and the fashion show. *Fashion Theory*, 19(3), 315-330.
- Leránoz, S., & Abián, B. (2015). Destellos de luz. *Destellos de luz*, 1-264.
- Lipovetsky, G. (1987). *L'empire de l' éphémère*. Paris: Gallimard.
- Montemayor, A. (2018) La luz, elemento dramático en la obra de Robert Wilson. *Iluminet: revista de iluminación*. <https://www.iluminet.com/luz-dramaturgia-robert-wilson/>.
- Pinchera, V., & Rinallo, D. (2021). Marketplace icon: The fashion show. *Consumption Markets & Culture*, 24(5), 479-491.
- Riello, R. (2015). *Breve historia de la moda: Desde la edad media hasta la actualidad* Gustavo Gili.
- Tomkins, C. (2008). *Lives of the artists: Portraits of ten artists whose work and lifestyles embody the future of contemporary art* Henry Holt and Company.
- Toro, M. (2009). Robert wilson y el postmodernismo. *Danzaratte: Revista Del Conservatorio Superior De Danza De Málaga*, (5), 71-80.
- Valiente Martínez, P. (2003). *Estudio del proceso de creación de la obra de Robert Wilson*. Universidad complutense de Madrid, Tesis Doctoral, Servicio de Publicaciones.
- Vitali, C. (2018). Set design applied to fashion is often a lastminute affair. *Domusweb.it*. <https://www.domusweb.it/en/design/2018/11/02/stefan-beckman-set-design-applied-to-fashion-is-often-a-last-minute-affair.html>.



## La Escoliosis en los Estudiantes de Danza Clásica

### Scoliosis in Classical Dance Students

Amparo Conesa Caparrós

Instituto de Educación Artística Oriol Martorell, Barcelona (España)

#### Resumen

La escoliosis es una deformidad tridimensional de la columna vertebral en el plano frontal que modifica las estructuras corporales sobre el eje de gravedad. Se estudiará aquella curva que presente al menos 10° en el Ángulo de *Cobb*, de otra manera, no se podría tratar de escoliosis. Dentro de su tipología, se encuentra la Escoliosis Idiopática Adolescente (EIA) de etiología desconocida, y siendo la más frecuente. Actuales datos estadísticos reflejan incipientes casos de escoliosis en bailarinas de *ballet* poniendo en duda la conveniencia de su praxis. Sin embargo, diferentes estudios apuestan por los beneficios que aporta esta disciplina artística en base a su principio de colocación postural. Ante esta problemática, se considera que el profesorado de danza clásica debe conocer las consecuencias de la EIA en su alumnado a la vez que es necesaria su implicación en el proceso de detección para tratar de aminorar las asimetrías corporales. Se proponen pautas específicas de colocación postural para el alumnado con EIA en el aula de danza clásica.

*Palabras clave:* escoliosis; danza clásica; ballet; columna vertebral; Escoliosis Idiopática Adolescente.

#### Abstract

Scoliosis is a tridimensional deformity of the spine, in its frontal plane, that modifies the body structure over the center of gravity axis. Those curves of at least 10° of Cobb's angle will be studied; otherwise scoliosis cannot be treated. Regarding its typology, the Adolescent Idiopathic Scoliosis (AIS) of unknown etiology is the most frequent case. Current statistical data shows incipient cases of scoliosis in ballet dancers, shedding doubts on the convenience of its practice. Nevertheless, different studies bet on the benefits that this art discipline, based on its principles of postural placement discipline. Faced with this problem, it is considered that classical dance teachers should know the consequences of AIS on their students, as well as cooperate during the detection process, in order to lessen corporal asymmetries. Specific guidelines for postural colocation for the students diagnosed with AIS are proposed for the classical dance class.

*Keywords:* scoliosis; classical dance; ballet; spine; Adolescent Idiopathic Scoliosis.

## Introducción

### Justificación

Con motivo de las diversas investigaciones científicas que revelan una incidencia de casos de escoliosis en bailarinas de *ballet*, se propone una revisión bibliográfica exhaustiva de diversas investigaciones científicas que versen sobre la conveniencia de la praxis de la danza clásica en estudiantes con escoliosis.

Además, se trata de concienciar al profesorado de danza clásica sobre su responsabilidad en el proceso de detección temprana para minorizar las consecuencias de la escoliosis y tratar de adaptar las correcciones posturales a las necesidades físicas del alumnado.

### Objetivos

El objetivo general es dar visibilidad a las hipótesis que plantean una posible relación causal entre la práctica de la danza clásica y la Escoliosis Idiopática Adolescente (EIA), a la vez que reflejar las diversas posturas científicas que versan sobre la conveniencia de su praxis en presencia de escoliosis.

En esta propuesta se considera fundamental sensibilizar y concienciar al profesorado de danza clásica sobre la necesidad de una detección precoz para prevenir las consecuencias perjudiciales de la escoliosis. Desde una perspectiva pedagógica, se trata de conocer las consecuencias físicas que conlleva la escoliosis en el alumnado para proponer unas pautas metodológicas que prioricen en la correcta colocación postural.

## Marco teórico

### La Escoliosis

La columna vertebral presenta en el plano sagital curvas naturales denominadas cifosis y lordosis. Sin embargo, el plano frontal no debe presentar curvas porque si la hubiera tratamos de escoliosis.

La escoliosis “afecta a un 2% de la población general” (Hernández y González, 2001, p. 156) siendo mayor en las mujeres.

Según la permanencia temporal, la escoliosis puede ser funcional o estructural. La escoliosis funcional puede llegar a ser provisional mientras que la estructural es irreversible.

Según el número de curvas laterales. De tipo “C” formada por una sola curva, y de tipo “S” por dos curvas alternas, aunque ambas son igual de rígidas y severas.

Por último, se puede clasificar según la magnitud de la curva. Pantoja y Chamorro (2015) clasifican en leves, de 10º a 20º; moderadas, hasta 40º, y severas, a partir de los 40º.

### **La Escoliosis Idiopática en Adolescentes (EIA)**

La escoliosis estructural se clasifica según su etiología. “Si bien el 20% de los casos de escoliosis se pueden atribuir a trastornos neuromusculares, sindrómicos o congénitos, hasta el 80% de toda la escoliosis se denomina ‘idiopática’ o de etiología desconocida” (Fadzan y Bettany-Saltikov, 2017, 1466).

“La escoliosis idiopática (EI) definida como deformidad tridimensional de la columna vertebral sin causa conocida afecta al raquis en crecimiento y, según la edad de inicio, se clasifica en: infantil, juvenil y del adolescente” (Rami y Martín, 2016, p. 29).

La Escoliosis Idiopática Adolescente es la tipología más común y va a ser objeto de estudio en esta investigación por abarcar un rango de edad definitivo en la profesionalización del bailarín de danza clásica.

Ante su causa desconocida, hay diversas hipótesis como factores genéticos, déficit de melatonina y su influencia en el crecimiento, o factores ambientales como la alimentación y los hábitos saludables. Además, la hipermovilidad articular, un IMC bajo, o la menarquía tardía pueden perjudicar a la escoliosis.

Algunas investigaciones se atreven a proponer la actividad física como factor causal de la escoliosis. Clippinger (2011) creía, en un primer momento, que la escoliosis era motivo exclusivo de los deportes asimétricos y sus desequilibrios musculares, sin embargo, encontró un elevado número de casos en practicantes de deportes simétricos, como el *ballet*.

### **Detección y Tratamiento de la Escoliosis**

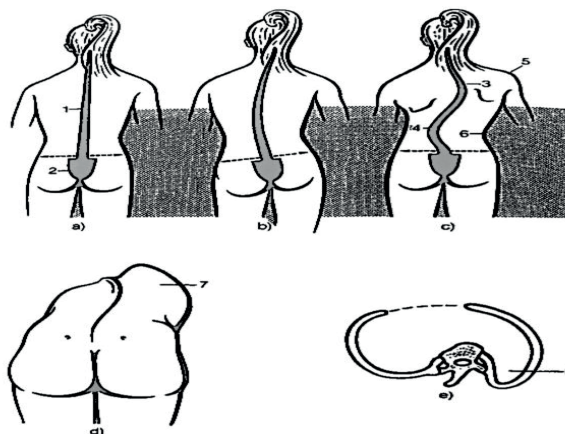
El crecimiento esquelético es un momento crítico en la evolución de la escoliosis, por ello es imprescindible realizar una detección temprana con el fin de adecuar el tratamiento que permita mitigar las consecuencias físicas y psicológicas.

La detección se puede realizar mediante la observación de indicadores físicos “...como la asimetría de la columna vertebral, hombros desnivelados, asimetría escapular, caderas desniveladas, sin alineación entre la cabeza y la pelvis o una costilla más prominente” (Robles et al. 2016, p. 36).

Según Dunn et al. (2018) la prueba de flexión hacia delante o **Test de Adams** permite observar las asimetrías. Es una inclinación del tronco hacia delante en posición de bipedestación con las rodillas estiradas.

## Figura 1

### Test de Adam



*Nota.* Fuente. Huwylar (2002)

Si la medición ha dado positivo, conviene realizar una radiografía en bipedestación para analizar la morfología y la severidad de la curva. Además, la radiografía permite conocer el estado de madurez ósea mediante el signo de Risser (0-5) de la apófisis íliaca. La progresión de la curva disminuye con la madurez esquelética, consensuada a los catorce años en la mujer, y a los dieciocho años en los hombres.

Por último, se debe tener en cuenta los aspectos psicológicos que afectan a los pacientes con escoliosis, en mayor medida a los que tienen EIA. "...pacientes como los adolescentes, con frecuentes alteraciones del estado de ánimo, sensibles, con sentimientos de inseguridad y baja autoestima, inconformismo y necesidad continúa de reafirmación de su personalidad" (Rodríguez et al, 2017, p. 168).

El tratamiento busca detener la progresión de la curva e intentar disminuirla. El tratamiento puede ser la observación, el uso de corsé o la cirugía. Dependerá de las características de la curva y del paciente.

A nivel deportivo, debemos diferenciar entre las actividades deportivas generales, que satisfacen las necesidades físicas y psicológicas del individuo, y los ejercicios específicos de fisioterapia, que se centran en el tratamiento de la escoliosis potenciando el control postural y los músculos de la columna. No se recomienda que los deportes sean prescritos como tratamiento para la escoliosis, pero si como complemento por los beneficios que aportan al paciente.

### **La Columna Vertebral en la Colocación Corporal de la Danza Clásica**

En la danza clásica es fundamental la alineación corporal que, en gran medida, se sustenta por la columna vertebral.



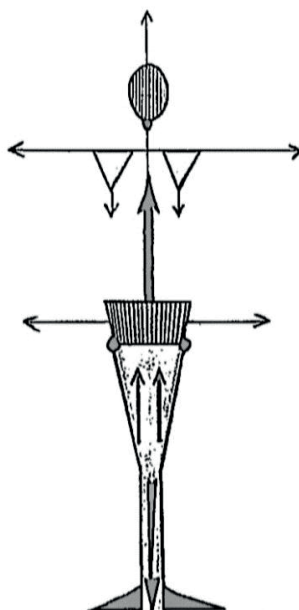
Laane (1981) plantea la estructura corporal dividida en áreas básicas. Los pies y los omoplatos actúan como zonas de apoyo, y los costados y la columna vertebral como zonas de extensión. El apoyo de los pies en el suelo permite la extensión de todo el cuerpo.

Según Grieg (1994, p. 27) “el peso está distribuido en tres puntos del pie: el talón y el primer y quinto dedo del pie”. “Sin una buena colocación de los pies y un control continuo de esta colocación, no puede haber una colocación correcta de las otras partes del cuerpo” (Laane, 1981, p. 20).

Valero (2015) afirma que es imprescindible la buena colocación de las zonas de apoyo al igual que la continua sensación de alargamiento y elevación de las zonas de extensión. Las resistencias generadas permiten la amplitud del movimiento en piernas y tronco (columna vertebral, cuello y brazos).

## Figura 2

*Colocación corporal en danza clásica*



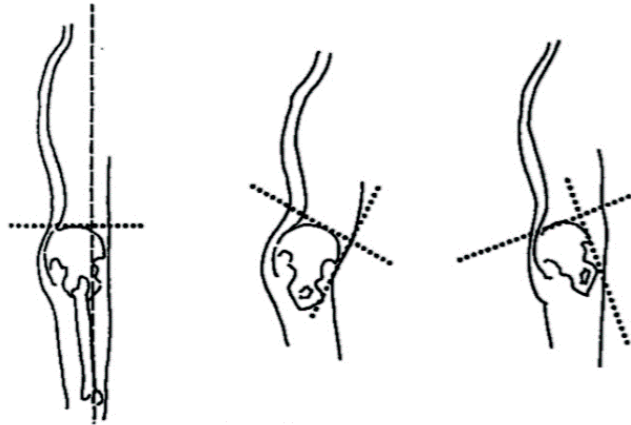
*Nota.* Fuente. Laane (1981)

El centro de gravedad permanece a la altura de la vértebra L5 y “es el punto de partida de los movimientos de la columna” (Bordier, 1992, p. 75). La línea de gravedad recorre el cuerpo desde la mitad de la cabeza hasta el centro de los pies, “una cabeza centrada y equilibrada es fundamental para la buena colocación” (Grieg, 1994, p.22).

La pelvis es zona de apoyo, elevación y resistencia. “Se encuentra en posición neutra, es decir, se excluyen los movimientos de anteversión o retroversión para posibilitar la alineación del cuerpo y la extensión de la columna vertebral.

### Figura 3

#### Posición de la pelvis



Nota. Fuente: Grieg (1994)

La columna vertebral es una zona de extensión que aporta estabilidad al tronco y a la pelvis mediante su elevación y alargamiento. Las basculaciones incorrectas de la pelvis pueden conducir a la desviación de la columna vertebral. Está protegida por diferentes grupos musculares. Según Huwyler (2002) la acción muscular de los abdominales y los músculos profundos de la espalda previenen las lesiones de la columna.

Según Grieg (1994) la zona cervical es la de mayor movilidad, concretamente, en la C.7 se produce la máxima extensión, por ello, es importante indicar en el *cambré* que la cabeza vaya girando durante el movimiento para no colapsar el cuello. La zona torácica es la de menor movilidad, pero otorga los movimientos de rotación. La T12 es la vértebra torácica de mayor rotación donde se inicia la espiral en movimientos como el *attitude* o *arabesque*. Además, el *épaulement* se visualiza en los hombros, pero tiene lugar en esta parte de la columna. En la zona lumbar, la movilidad es casi ausente, pero colabora en movimientos de extensión como *cambré* o en la elevación de piernas por detrás.

#### Posibles Consecuencias de la Danza Clásica en la Columna Vertebral

La práctica de la danza clásica puede conllevar modificaciones estructurales en la columna vertebral. Según Grieg (1994, p. 17) “la postura básica del ballet clásico alarga la columna vertebral por lo que las curvas son disminuidas, aunque de ninguna manera, eliminadas [...] las curvas disminuidas hacen una espalda más fuerte”.

Huwyler (2002) la implicación de toda la columna vertebral, desde las vértebras cervicales al sacro, en los movimientos de extensión de la columna vertebral inhibe la aparición de hiperlordosis lumbar en los bailarines de danza académica.

Según Grieg (1994, p. 23) “la espalda de los bailarines, con la columna vertebral alargada y los músculos fuertes y flexibles, permite una rotación mayor que lo normal”, lo que denota un aumento en la biomecánica de la columna vertebral.

“Además, y de consecuencia más inmediata para el bailarín de ballet, se eleva el centro de gravedad, permitiendo más velocidad y movilidad, y el alargamiento de los músculos de la espalda mejorando su flexibilidad” (Grieg, 1994, p.17-18).

Es beneficioso como el trabajo técnico de la danza clásica favorezca y prepare a la columna vertebral para el gesto mecánico que requiere realizar.

## Método

### Revisión Bibliográfica Sobre la Posible Relación Causal entre la Práctica de la Danza Clásica y la EIA

La incipiente cifra de bailarinas de *ballet* con escoliosis idiopática provoca la estimación de su práctica como posible factor. Longworth et al. (2014, p. 1725) llegan a afirmar que “...los bailarines tenían 12.4 veces más probabilidades de tener escoliosis que los no bailarines de la misma edad” y Negrini et al. (2012) informan de un 24 % de bailarinas de *ballet* con escoliosis.

Clippinger en 2011 contempla el predominio de bailarinas de *ballet* con fenotipo ectomórfico, condiciones físicas de flexibilidad e hipermovilidad y maduración tardía, considerados posibles factores de riesgo de la EI.

Según Robson y Chertoff (2010, p. 1) “La mala nutrición, la alimentación desordenada y el entrenamiento excesivo pueden llevar a un desequilibrio hormonal seguido de una menarquía tardía [...] o amenorrea [...] que con frecuencia puede causar una densidad mineral ósea subóptima en el joven bailarín”.

Además, aseguran que “los bailarines que tienen una dieta con bajo consumo de calorías y bajo consumo de calcio tienen una incidencia relativamente alta con fracturas por estrés y escoliosis” (Robson y Chertoff, 2010, p. 2)

Ante estas hipótesis, San Segundo et al. (2009) consideran que hay sesgos en los estudios realizados a bailarinas de *ballet*. Los factores de riesgo de la EIA como la menarquía tardía, el bajo peso corporal, la hiperlaxitud y la presencia del dorso plano son habituales en bailarinas de *ballet*. Incluso aseguran que su praxis no implica la aparición o progresión de la escoliosis.

En definitiva, no hay una teoría unívoca y es una investigación en desarrollo. Se considera poder relacionar los datos científicos de bailarinas de ballet con escoliosis con los factores de riesgo de la EI que casualmente son características físicas y hormonales de las bailarinas. No podemos afirmar que la práctica de esta disciplina artística conlleve la aparición o progresión de la EIA.

## Revisión Bibliográfica Sobre la Práctica de la Danza Clásica en presencia de EIA

Algunos autores como Green et al. (2009) describen la recomendación de no practicar actividades deportivas con escoliosis. Sin embargo, San Segundo et al. (2009) expresan que no existe evidencia científica entre la práctica deportiva y la progresión de la escoliosis.

El H'mlmdi et al. (2010, p.48) "..., hay gran controversia entre autores acerca de los posibles efectos del deporte en la escoliosis idiopática adolescente, aunque se observa un mayor número de ellos que consiguen demostrar un efecto positivo del ejercicio físico sobre las deformidades de la columna".

Por este motivo, según Santonja y Martínez (1995) consideran que se debe conocer el gesto y la biomecánica de cada actividad física para analizar las repercusiones en la columna vertebral del individuo.

Resulta paradójico que algunos autores apuesten por el beneficio de la práctica de la danza clásica en presencia de escoliosis. Howse (2002, p.98) "El entrenamiento para la danza no agrava en forma alguna una escoliosis. De hecho, sucede lo contrario, y el ejercicio extra que implica la danza, [...] pueden ser beneficiosos para detener el progreso de una escoliosis o incluso para revertir el problema".

Pintos et al. (1990, p.253-254) "..., el ballet es muy bueno para corregir escoliosis ya que se trabaja mucho con el conocimiento del propio cuerpo, con la concientización de los movimientos que se realizan y sabiendo qué músculos se deben utilizar en el momento adecuado". Además, según Bourgat (1966, p. 21) "los ejercicios, conscientemente realizados, permiten corregir ciertas anomalías de las vértebras, remediar malas posiciones o conformaciones del torso y las piernas y corregir la postura general". Howse (2002, p.182) afirma que "la danza puede incluso ser beneficiosa para ejercitar las zonas escolióticas y fortaleces los músculos".

De todos modos, se considera que cada caso de EIA requiere un tratamiento específico, "pero las formas más habituales son casos leves, para los cuales suele ser beneficiosa la práctica de la danza por aportar elementos de mejora del control postural y por potenciar el trabajo de los músculos del tronco" (Massó, 2012, p.50).

Incluso Picón et al. (2006) proponen, en comparación con técnicas tridimensionales como Schorth o RPG, la posibilidad de acoger la danza clásica como tratamiento de la escoliosis por su congruencia en posturas y posiciones equiparables a estos métodos terapéuticos.

## Resultados

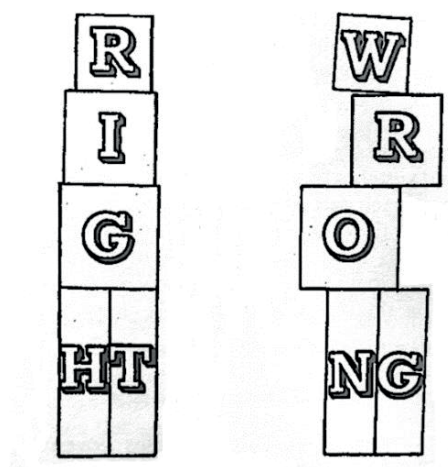
### La Actuación Docente: Detección, Pautas de Actuación y Prevención para la EIA en el Aula de Danza Clásica.

Se hace imprescindible la observación por parte del profesorado de la postura corporal en el alumnado con EIA. Se recomienda analizar las posibles anomalías de la posición corporal desde el plano frontal y desde el plano sagital.

Simmel (2016) afirma que la escoliosis se puede detectar en posición de bipedestación mediante la diferencia de la altura de los hombros, la posición asimétrica de los omóplatos con prominencia de uno de ellos, asimetría de la cintura, y rotación de la caja torácica y la pelvis. También, se recomienda el Test de Adams para discriminar si se trata de una escoliosis o de una postura escoliótica.

**Figura 4**

*Estructura corporal*



*Nota.* Fuente: Grieg (1994)

Tras su detección, el profesorado debe conocer las limitaciones y necesidades del alumnado con EIA en el aula de danza clásica.

Howse (2002) asegura la importancia de fortalecer los grupos musculares de las piernas ya que presentan debilidad y repercuten a una incorrecta colocación del peso.

“Estas correcciones deben iniciarse en los pies y las piernas y avanzar hacia arriba. A no ser que se corrija la base, es imposible que la espalda adopte la mejor postura posible” (Howse, 2002, p.180).

Se considera una buena herramienta pedagógica el uso del espejo. Pintos et al. (1990, p.253) "... la importancia de un espejo en cuanto a la concientización de la buena postura" permite al alumnado comprender de manera visual cual es la adecuada posición corporal, pero no exime de educar en la autopercepción.

Otro aspecto fundamental, es la tensión muscular que provoca la escoliosis y la necesidad de la correcta respiración. Pintos et al. (1990) consideran que se debe aumentar la movilidad de las costillas y de las escápulas para una óptima respiración, además, se recomienda potenciar la respiración diafragmática en lugar de la torácica. Según Pintos et al. (1990, p.254) "la gimnasia yoga es un buen complemento para los bailarines".

Por último, es favorable que el profesorado de danza clásica promueva medidas de prevención contra la progresión de la escoliosis idiopática. Clippinger (2011) considera que se debe concienciar al alumnado en realizar los movimientos a ambos lados por igual y no abusar del lado dominante.

Además, el profesorado deberá concienciar al alumnado en la importancia de una buena alimentación. La escasez de minerales como hierro y una ingesta mínima pueden provocar un bajo IMC, que junto a una menarquía tardía son factores de riesgo en el desarrollo de la EIA.

Además, Clippinger (2011) reclama transmitir las actitudes de higiene postural a los alumnos de danza. Es importante que no lleven un peso excesivo sobre la espalda y si fuera así, alternar en cada hombro para compensar la carga evitando incidir sobre la asimetría muscular de la escoliosis.

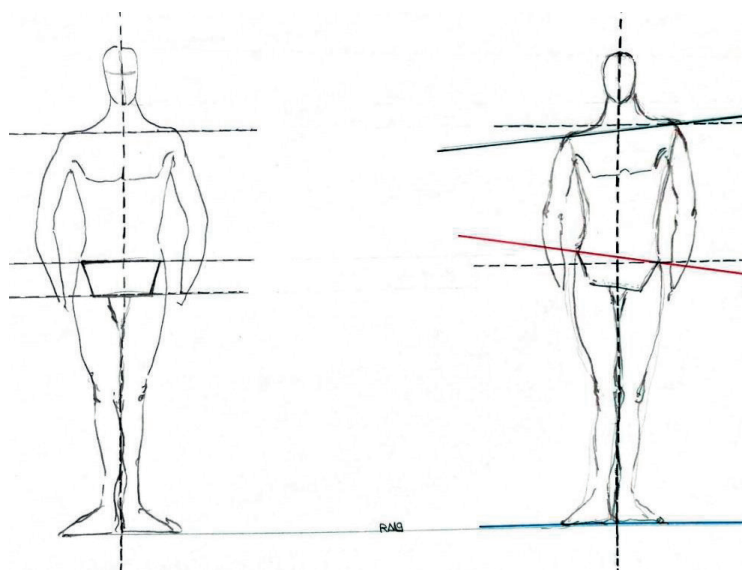
### **La Actuación Docente: Propuesta Metodológica Para la Correcta Colocación Corporal del Alumnado con EIA**

En el aula de danza clásica, el alumnado con escoliosis integra las indicaciones corporales comunes al grupo, pero se considera necesario proponer unas pautas de colocación acordes a sus necesidades. Se presenta una propuesta de intervención educativa que reivindica una correcta colocación corporal mitigando las asimetrías de la escoliosis.

Howse (2002, p.178). "Ciertamente, la mayor diferencia entre el buen profesor y el que se muestra indiferente es la capacidad del primero para detectar errores leves de la técnica y dar con una corrección precisa y completa para el estudiante".

**Figura 5**

*Primera posición en face*

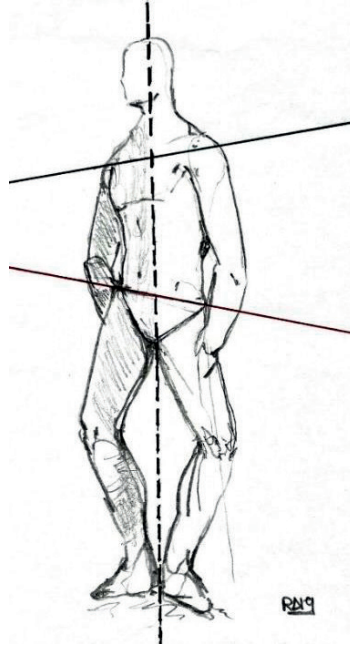


La prioridad es corregir el alineamiento del torso, concretamente, las asimetrías de los hombros y las crestas ilíacas. Se recomienda la búsqueda de la alineación desde el alargamiento del costado correspondiente al hombro más bajo, y no indicar la acción de bajar el hombro más alto puesto que aumentará la tensión muscular. Se aconseja poner una mano en el costado del hombro más bajo para que lo alargue, y la otra en el hombro opuesto para limitar su elevación porque es probable que suceda.

Además, se recomienda indicar la corrección de las crestas ilíacas buscando la sensación de alargar y elevar ambas caderas por delante, manteniendo la resistencia de la pelvis y su basculación *en dehors*. Se recomienda indicar al alumnado que sienta elevada, por delante, la cadera más baja, pero, sobre todo, que intente empujar esa cadera desde atrás hacia la línea de gravedad para lograr la correcta distribución del peso corporal.

## Figura 6

*Primera posición plié de perfil*



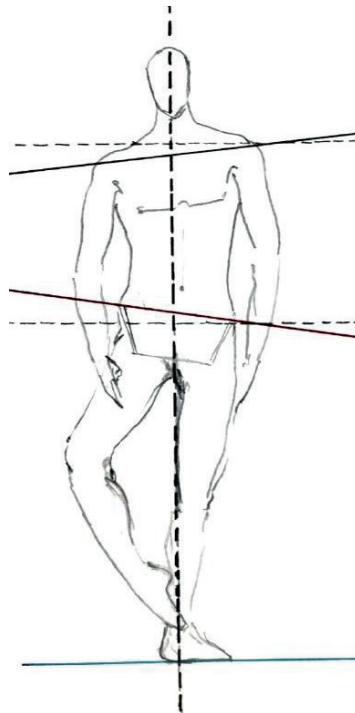
Desde el plano sagital, se evidencia la prominencia de un hombro, un lado costal y una cresta ilíaca. Además, se puede percibir la joroba anterior provocada por la deformación de las costillas a causa de la rotación vertebral.

Se recomienda visualizar el torso como un rectángulo formado por cuatro puntos, los dos hombros y las dos crestas ilíacas. Esta imagen debe estar interiorizada por el alumno para poder lograr la denominada cuadratura del torso. El profesorado puede ayudar a sentir la alineación horizontal poniendo una mano en la cadera más prominente y otra en el hombro opuesto para crear resistencia y lograr la cuadratura del torso.



## Figura 7

### *Coupé devant en face*



En *coupé*, puede suceder que se eleve la cadera de la pierna de trabajo por una incorrecta sensación de movilizar esa pierna desde la rodilla. Para ello, se recomienda pautar que la pierna de trabajo forme la posición desde la elevación del pie para formar el *coupé, passé o retiré*. Además, el torso, sobre todo el lado perteneciente a la pierna de base debe realizar un trabajo de sujeción muscular que permita mantener el tronco alineado en el eje vertical sin inclinación lateral.

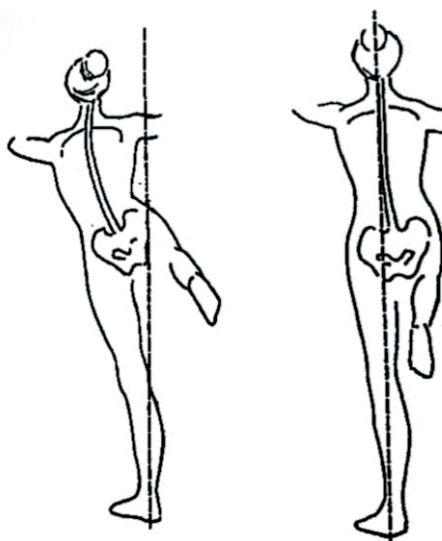
Es probable que, al realizar los movimientos de *coupé, retiré o passé*, la cadera de la pierna de soporte quede relajada perdiendo la elevación y la rotación necesaria. Para ello, se recomienda indicar que la cadera empuje hacia el centro del eje de gravedad logrando el emplazamiento correcto del peso corporal.

En *battements tendus devant, derrière o la second*, la cadera de la pierna portante puede realizar un desplazamiento hacia fuera del eje vertical, sin embargo, es menos frecuente que cuando las piernas están dobladas. Desde el plano frontal, se puede observar la asimetría en la altura de las crestas ilíacas y los hombros y el desplazamiento lateral del costado de la pierna portante.

La pierna *a terre* requiere un trabajo de colocación que continúa cuando las piernas aumentan la altura respecto al suelo, bien sea de 45°, 90°, o 180°. En la posición de *arabesque*, se recomienda indicar la conexión del pie de la pierna de trabajo con el hombro de la pierna portante, ello permitirá que la pierna del *arabesque* esté alineada con la espalda, y el peso del cuerpo no se desvíe hacia el talón. Además, los costados deben de estar en continúa extensión en oposición a la resistencia de la fuerza de los hombros hacia abajo.

## Figura 8

### *Arabesque*



*Nota.* Fuente: Grieg (1994)

En definitiva, se recomienda focalizar de forma individualizada y personalizada en la alineación de las crestas ilíacas y los hombros respecto a sus ejes horizontales para crear la cuadratura del torso.

Es muy importante la continua sensación de extensión de la columna vertebral alargando ambos costados, sobre todo, el que se presenta más acortado. Además, la acción muscular de los hombros hacia abajo y hacia afuera crearán la resistencia oportuna para estabilizar los omoplatos y poder dar movilidad a los brazos y la cabeza.

Es fundamental la respiración para oxigenar la musculatura y no provocar tensión en el trabajo técnico al que predispone el alumnado con escoliosis. A pesar de la necesidad de la movilidad de las costillas y su acción en la respiración intercostal en danza, es necesario que permanezcan recogidas para permitir la colocación del torso.

Por último, la resistencia creada a través de la fuerza de los pies en la base de sustentación permite la extensión de todo el cuerpo, fundamental en la columna vertebral. El sacro se posiciona hacia el suelo para poder bascular la pelvis y mantener los isquiones alineados con los talones. La faja muscular debe estar activa en todo momento para lograr la correcta colocación del tronco y proteger a la columna vertebral de posibles lesiones.

## Conclusiones

Tras la revisión bibliográfica de diversos estudios que muestran la incipiente cifra de bailarinas de ballet con escoliosis, se considera inverosímil la posible relación causal entre la praxis de la danza clásica y la Escoliosis Idiopática Adolescente.

Además, se revela una postura científica que avala el beneficio de la práctica de esta disciplina artística sobre los adolescentes con escoliosis. Aunque no tenga veracidad unánime puesto que la documentación requiere una continuidad de investigación, se evidencia la no contraindicación de la práctica de danza clásica en presencia de escoliosis.

En este trabajo de investigación se pone como foco de acción al profesorado de danza clásica para que participe desde una responsabilidad deontológica en la detección temprana de la escoliosis de su alumnado evitando las consecuencias perjudiciales de su progresión.

Como medidas de prevención se recomienda educar en la importancia de un trabajo homogéneo de los ambos lados y no abusar de las habilidades del lado dominante ante la presencia de la dificultad técnica.

Además, se debe concienciar en la importancia de los hábitos saludables y de una buena alimentación.

Sobre las necesidades específicas del alumnado con escoliosis, se recomienda un trabajo técnico minucioso que se centre en la correcta colocación corporal compensando las asimetrías propias de la escoliosis.

## Referencias Bibliográficas

Balius, R., Balius, R., Balius. X. (1987). Columna vertebral y deporte. Apunts. (24), 223-229.

Bordier, G. (1992). Anatomie appliquée à la danse. Le corps humain, instrument de la danse. Amphora.

Bourgat, M. (1966). Técnica de la danza. Editorial Universitaria de Buenos Aires.

Clippinger, K. (2011). Anatomía y Cinesología de la danza. Editorial Paidotribo.

El H'mlmdi, A., Gutiérrez, B., González, M.A., Martínez-Fuentes, J. (2010). Resúmenes XIII Congreso Nacional de Fisioterapia de la UCAM. Relación entre escoliosis y deporte: revisión de los últimos quince años. Revista de Fisioterapia. 9 (Supl), 20-99.

Fadzan, M. y Bettany-Saltikov, J. (2017). Etiological Theories of Adolescent Idiopathic Scoliosis: Past and Present. The Open Orthopaedics Journal. 11 (Suppl-9, M3), 1466-1489.

- Green, B.N., Johnson, C. y Moreau, W. (2009). Is physical activity contraindicated for individuals with scoliosis? A systematic literature review. *Journal of Chiropractic Medicine*. 8, 25-37.
- Grieg, V. (1994) . *Inside Ballet Technique. Separating anatomical fact from fiction in the ballet class*. Dance Books.
- Hernández, M.J. y González, M.A. (2001). Capítulo 14. Trastornos psicológicos en las escoliosis. En González, M.A., Cohí, O., Salinas, F. *Escoliosis Realidad Tridimensional*. Masson.
- Howse, J. (2002). *Técnica de la danza y prevención de lesiones*. Editorial Paidotribo.
- Huwylar, J.S. (2002). *The Dancer's Body. A Medical Perspective on Dance and Dance Training*. Dance Books.
- Laane, R.M. (1981). *Pédagogie de la danse classique*. Amphora.
- Longworth, B., Fary, R., y Tolva, D. Prevalencia y predictores de EIA en bailarinas de ballet adolescentes. *Archivos de Medicina Física y Rehabilitación*. 95 (9), Sep de 2014, 1725- 1730. Recuperado de <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/24662812> (Consultado el 15 de noviembre de 2018).
- Massó, N. (2012). *El cuerpo en la danza. Postura, movimiento y patología*. Editorial Paidotribo.
- Negrini, S., Aulisa, A.G., Aulisa, L., Circo, A.B., De Mauroy, J.C., Durmala, J., Grivas, T.B., Knott, P., Kotwicki, T., Maruyama, T., Minozzi, S., O'Brien, J.P., Papadopoulos, D., Rigo, M., Rivard, C.H., Romano, M., Wynne, J.H., Villagrasa, M., Weiss, H-R., Zaina, F. (2012). 2011 SOSORT guidelines: Orthopaedic and Rehabilitation treatment of idiopathic scoliosis during growth. *Scoliosis*. 7 (3), 1-35.
- Pantoja, S., Chamorro, M. (2015). Escoliosis en niños y adolescentes. *Revista Médica Clínica Las Condes*. 26 (1), 99-108.
- Picón, C., Martínez, J., Cubero, E., Esparza, F. (2006). Resúmenes IX Congreso Nacional de Fisioterapia de la UCAM. Danza y tratamiento tridimensional en el abordaje de la escoliosis. *Revista de Fisioterapia*. 5 (Supl), 27-73.
- Pintos, L., Lommi, E., y Díaz, C. (1990). *La danza. Su técnica y lesiones más frecuentes*. Akadia.
- Robles Ortiz, M.J., Sánchez Bringas, G., Reyes Sánchez, A.A., (2016). Detección temprana de la escoliosis idiopática del adolescente: una estrategia en controversia. *Políticas de salud*. 59 (4), 33-41.
- Robson, B. y Chertoff, A. Bone Health and Female Dancers: Physical and Nutritional Guidelines. *International Association for Dance Medicine and Science (IADMS)*. Decem 2010, 1-4. Recuperado de <https://cdn>.

[ymaws.com/www.iadms.org/resource/resmgr/resource\\_papers/bone\\_health\\_female\\_dancers.pdf](http://ymaws.com/www.iadms.org/resource/resmgr/resource_papers/bone_health_female_dancers.pdf)  
(Consultado el 24 de noviembre de 2018).

Rodríguez, G.J., Díaz-Cano, C.I., Carvajal, R.E., Gamarra, S.C.V., Cano, P.G. y Echevarría, R.V.C. (2017). Escuela de escoliosis como herramienta de información en escoliosis idiopática del adolescente. Resultados iniciales. *Rehabilitación*. 51 (3), 167-173.

San Segundo, R., Valdés, M., Aguilar, J.J. (2009). Tratamiento conservador de la escoliosis. Papel de la cinesiterapia. *Rehabilitación*. 43 (6), 281-286.

Santonja, F., Martínez, I. (1995). Raquis y deporte: ¿cuál sí y cuándo? *Selección*. 4 81), 28-38.

Simmel, L. (2016). *La Práctica de la danza. Anatomía. Prevención. Tratamiento de lesiones*. Editorial Paidotribo.

Valero, V. (2015). *Apuntes de Metodología y Didáctica para la enseñanza de la Danza Clásica I*.





**Re-creación Contemporánea de la Estética y Narrativa Picassiana en el Vestuario de *El Maleficio de la Mariposa* del Ballet Flamenco de Andalucía.**

**Contemporary Re-enactment of Picassian Aesthetics and Narrative in the Costumes of *El Maleficio de la Mariposa* of the Andalusian Flamenco Ballet.**

Dra. María Cabrera Fructuoso

Beneficiaria de la Ayuda Margarita Salas por la Universidad Rey Juan Carlos (URJC), financiada por la Unión Europa-Next Generation EU, el Ministerio de Universidades, el Plan de Recuperación, Transformación y Resiliencia. Estancia en el Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC).

**Resumen**

Nos adentramos en la obra *El maleficio de la mariposa* del Ballet Flamenco de Andalucía, estrenada en 2021 con motivo del centenario de la obra de Federico García Lorca con el mismo nombre. A través de una aproximación al pasado artístico de creadoras, como “La Argentina”, “La Argentinita” o Loïe Fuller, y de pintores, como Pablo Picasso, pretenden reavivar e inspirarse en él, provocando una reflexión del presente. De manera que, la modernidad y la vanguardia de tiempos anteriores es entendida como materia prima para la reinterpretación de los bailes y su vestuario, -que es lo que nos ocupa-.

*Palabras clave:* Ballet Flamenco de Andalucía; danza española; El Maleficio de la Mariposa; Pablo Picasso; vestuario.

**Abstract**

We delve into the work *El maleficio de la mariposa*, premiered by the Andalusian Flamenco Ballet in 2021 on the occasion of the centenary of Federico García Lorca’s work of the same name. Through an approach to the past of women creators such as “La Argentina”, “La Argentinita” or Loïe Fuller and painters such as Pablo Picasso, they intend to revive and be inspired by it, provoking a reflection of the present. Thus, modernity and the avant-garde of previous times is understood as raw material to reinterpret the dances and their costumes, -which is what concerns us-.

*Key words:* Andalusian Flamenco Ballet; Spanish dance; *El Maleficio de la Mariposa*; Pablo Picasso; costume.

## Introducción

“Somos nosotros quienes tenemos que mirar que el hilo de la tradición no se rompa y que se ofrezcan oportunidades a los artistas para que acrecienten la preciosa sarta de perlas que constituye nuestra herencia del pasado” (Gombrich, 1950, p. 597).

En el siglo XX se instauraría el espacio teatral como una plataforma favorable para darse a conocer los artistas entre el público. Esto permitió un estrecho contacto entre creadores de otras disciplinas, dando lugar a obras donde la hibridación, las sinergias y la transversalidad son utilizadas en pro del acto creativo. Donde el pintor puede salir “de los márgenes del lienzo para experimentar con el movimiento, la corporalidad, el discurrir del tiempo y la convivencia con la música” (Murga, 2015); sumado a las posibilidades que ofrece la danza como arte sin palabra hablada.

Con la aparición de los Ballets Russes de Sergei Diaghilev (1909-1929) surgió un modelo de compañía vanguardista donde experimentar en el ámbito de la creación escénica, tomando el discurso del concepto de “obra de arte total” del que nos habla Richard Wagner. Gracias a este diálogo interdisciplinario, a partir de la década de los treinta “la faceta escenográfica del pintor de caballete estaba más que asumida” (Murga, 2013, p. 131). Por tanto, la composición musical, la coreografía, el libreto, la escenografía, el vestuario y la iluminación pasaron a ser aspectos fundamentales de la obra.

Junto a Diaghilev trabajaron artistas como Pablo Picasso, Joan Miró, Juan Gris, Josep María Sert y Pedro Pruna que supusieron un referente para el arte español y, en concreto, para la danza. No obstante, además de esta compañía, encontramos en España otras como los Ballets Suecos, los Vieneses, Alexandre y Clotilde Sakharoff, Anna Pavlova, los Bailes Rusos de Bronislava Nijinska, los Ballets Russes de Monte Carlo, los Ballets de Woizikovsky y las bailarinas de danza moderna Loïe Fuller e Isadora Duncan.

Hay que tener en cuenta que, anteriormente a esto, en el contexto nacional la danza española se encontraba en los bailes del candil, cafés cantantes, tabernas, hogares o fiestas privadas. Por lo que la aparición de estas compañías internacionales supuso una revolución en la historia de la danza española, surgiendo compañías como los Ballets Espagnols de Antonia Mercé (1928). En esta se hibridaba el concepto nuevo vanguardista junto con el concepto de “lo español”, gracias al genio creador de Manuel de Falla, Isaac Albéniz, Ernesto Halffter, Gustavo Durán, Cipriano Rivas Cherif, Federico García Lorca, Salvador Bartolozzi, Manuel Fontanals y Néstor de la Torre, entre otros (Murga, 2009).



Por otro lado, encontramos en esta misma línea la Gran Compañía de Bailes Españoles de Encarnación López (1933), en colaboración con Ignacio Sánchez Mejías, Federico García Lorca y Ernesto Halffter, donde participaron con sus diseños plásticos Salvador Bartolozzi, Santiago Ontañón, Manuel Fontanals y Alberto Sánchez. Además de otros artistas como Teresina Boronat, Laura de Santelmo o Vicente Escudero, quien se desarrollaría en la faceta de pintor atraído por estas corrientes (Murga, 2012).

Aparece, así, el surgimiento de los ballets flamencos, lo que trae consigo una profesionalización, estilización y sistematización de los pasos de baile, volviéndose fundamentales los ensayos para una buena precisión y coordinación. De manera que la figura del bailarín se fue sustituyendo en pro de la del bailarín. En cuanto al aspecto sonoro, se incorporan a los estilos flamencos la música clásica española. Además, vemos una intelectualización en el baile y el concepto de espectáculo, -donde la generación del 27, con personalidades como Lorca, e iniciativas como el Concurso de Cante Jondo de 1922 tienen una gran repercusión en este arte-. Se reclama la presencia de un público más culto. Surge, asimismo, una jerarquía dentro la compañía, diferenciando el cuerpo de baile de los solistas, así como la figura del maestro, coreógrafo, director y la del artista-empresario. Por lo que, encontramos una preferencia hacia las representaciones colectivas (Cabrera, 2020).

De esta manera, comienza la llamada etapa de la teatralización. Momento de gran dignificación para la danza española y el baile flamenco a nivel nacional e internacional, que irán desarrollándose gracias a sus artistas.

Por tanto, todas estas aportaciones artístico-creativas supusieron una transición en cuanto a la concepción de esta danza y la obra escénica. La pintura y su plasticidad, -sumado a las otras disciplinas-, ofrecieron un campo de posibilidades desconocido hasta el momento, que ligado al genio creador marcó un hito en la historia de la teatralización de la danza española en su complejidad. Legado del que se sirven compañías como el Ballet Nacional de España o el Ballet Flamenco de Andalucía, que es el que nos ocupa, a través de obras como *El Maleficio de la Mariposa* (2021). Una obra que aglutina los elementos plásticos mencionados, la contextualización e inspiración en la época de finales del XIX y principios del XX, así como la presencia de identidades artísticas, cuyo su legado, memoria y cuerpo fundamentan el espectáculo.

El análisis de todos estos elementos son el objetivo de nuestra investigación, sumado al estudio de la reconstrucción del vestuario creado para esta obra. De manera que se han tomado como herramienta metodológica diversas fuentes bibliográficas especializadas, fuentes primarias a partir de material iconográfico y fílmico de *El maleficio de la mariposa* (2021) y la entrevista con la propia diseñadora.

## **Arquetipos Artísticos Legados Para la Reconstrucción y Reinterpretación de *El Maleficio de la Mariposa* del Ballet Flamenco de Andalucía**

El Ballet Flamenco de Andalucía se trata de una institución creada en 1994 de la mano de Mario Maya (1994-1996), seguido de la dirección de María Pagés (1996-1997), José Antonio Ruiz (1997-2003), Cristina Hoyos (2003-2010), Rubén Olmo (2011-2013), Rafaela Carrasco (2013-2016), Rafael Estévez (2016-2018) y Úrsula López (2018-actualidad).

Dicho ballet se sumergió en la aventura de *El Maleficio de la Mariposa*. Una obra basada en una profunda tarea de investigación llevada a cabo por la Dr. Idoia Murga Castro, especializada en el campo de la danza española durante la época de la Edad de Plata. A través de una importante labor de recuperación de un patrimonio histórico dancístico, nos acercan a una interpretación original de sus movimientos y formas, a excepción de la música, escenografía, figurines y atrezzo que serán actualizados, aunque inspirados en los artistas y sus obras, como veremos a continuación.

Incluso con un carácter pedagógico, se establece un compromiso con nuestra sociedad y nuestra cultura, con nuestro pasado y nuestro presente, como hiciera en su día Lorca. Recuperar y tomar la tradición como reivindicación y modernización. Se manifiestan “anacronistas, capaces de mostrar varios tiempos a la vez, pero nunca anacrónicos” (anónimo, 2021).

Así, toman la figura de Lorca como centro del espectáculo con motivo del centenario de su primera obra teatral *El maleficio de la mariposa*, que tanto revuelo causó en su día, de la mano de “La Argentinista” en el papel de la mariposa blanca. Mariposa, emblema de la danza moderna, que representa la metamorfosis, la transformación, la delicadeza y la sensibilidad.

Los cuerpos de los bailarines habitan cuerpos pasados de mujeres intérprete-creadoras, esencialmente, con las que Lorca tuvo el placer de trabajar y colaborar, así como de contemplar o atisbar. Antonia Mercé, Encarnación López, Carmen Amaya a través de su colaboración con Luis Buñuel o Martha Graham. Pues serán las mujeres de esta generación las principales transgresoras y creadoras, -aunque hay excepciones-; además de que para Lorca lo femenino y la mujer tuvo siempre una gran presencia e importancia.

Se ha realizado un ejercicio de recuperación de un patrimonio, legado y memoria que nos pertenece, y que ha sido olvidado en numerosas ocasiones. Como tejedora principal de esa memoria encontramos a Úrsula López en colaboración con Pedro G. Romero.

Profundizando ya en la estructura del espectáculo, hay que decir que está dividido en tres partes, cada una de las cuales posee diferentes referencias de artistas relacionadas con la danza moderna o la danza española. En la primera, “el pregón de las naranjas de Antonio “el Divino””, encontramos el arquetipo de Fanny Elssler a través de *La Cachucha* (1836), uno de los primeros bailes españoles con repercusión internacional, cuyo legado se vio reflejado en las Zambras del Sacromonte de Granada (1898) que, a su vez, nos conecta con la infancia de Lorca. Continuando con el contexto teatral del siglo XIX, se abarcan tres obras innovadoras como son *Serpentine dance* de Loïe Fuller (1897), la *Danza del fuego* de *El amor brujo* de Pastora Imperio (1915) y *El maleficio de la mariposa* de Lorca con “La Argentinita” (1920). Le sigue la *Danza de los ojos verdes*, una pieza solista fundamental en el repertorio de “La Argentina” (1916), regalo de Enrique Granados, y *El fandango del candil* de “la Argentina” (1927), primera gran obra grupal con composición musical de Gustavo Durán que se encuentra próxima a las *Goyescas* de Granados.

En la segunda parte, “el pregón de las brevas de Anastasio Ruiz”, encontramos *Serenate* de Gret Palucca (1932), -bailarina perteneciente al expresionismo alemán, seguidora de Mary Wigman y que inspiró a Vicente Escudero y Antonia Mercé-, y el *Corpus-Christi en Sevilla* de la *Suite Iberia* de Isaac Albéniz por “la Argentina” (1929). Le sigue *Cuadro flamenco* de los Ballets Russes de Diaghilev (1923) y *La Romería de los Cornudos* de Compañía de Bailes Españoles de “la Argentinita” (1933), ambas piezas afines por la presencia de baile flamenco más tradicional ligado al concepto vanguardista. Continúan con alusiones a Tórtola Valencia, *La gitana de los pies desnudos* (1919), bautizada así por Rubén Darío, quien le dedicó un poema. Pantomima, estampa y variedades llenos de erotismo y con carácter orientalista que enlazan y contrastan con *Las calles de Cádiz* de “La Argentinita” (1933) junto a “La Macarrona”, “La Malena” y Fernanda Antúnez. Para acabar con las *Alegrías de Cádiz* de Regla Ortega (1936), una pieza que aúna la tradición de un baile flamenco “de mujer”.

Por último, inicia “el pregón del Zarapico del Niño de las Moras” que aglutina *El lenguaje de las líneas* de “La Argentina” (1935), una conferencia bailada (Bardet, 2013) cuyos textos son evocados con un baile al desnudo, “a palo seco”. En esa misma línea, continúan con la *Colección de canciones populares españolas antiguas* (1931) de “La Argentinita” y, como extensión a estas, *El café de Chinitas* de la Compañía de la misma (1943). Le siguen dos piezas llenas de dramatismo de dos grandes figuras, *Deep Song (Cante Jondo)* de Martha Graham (1937) y *[Los cabales] Seguiriya* de Pilar López (1947), que servirán de analogía con la tragedia de la guerra civil española (1936-1939), la muerte de Lorca y la Segunda Guerra Mundial (1939-1945). Para acabar con otro homenaje a Lorca con *Guns and castanets* de Ruth Page (1939), heredera de Graham, donde toma elementos musicales de la *Carmen* de Georges Bizet (1875) en unión con el *Llanto por la muerte de Ignacio*

*Sánchez Mejías* de Lorca (1935); y con Carmen Amaya a través de su *Taranto* (1942), palo flamenco nunca antes bailado (Hidalgo, 2010).

### **Pablo Picasso y su Relación con la Danza Española**

Pablo Picasso (Málaga, 1881-1973) fue uno de los artistas más importantes de la pintura vanguardista del siglo XX. Aunque también se dedicó a la escultura, diseños de vestuario y escenografías, implicando una revolución en este campo. De gran prestigio a nivel nacional e internacional, se ha convertido en referente para numerosos artistas de posteriores generaciones, pues sus formas cubistas han tratado de ser imitadas, incluso a través del propio cuerpo, por bailaores como Vicente Escudero o Israel Galván.

Artista versátil que ha pasado por diferentes etapas artísticas: el período azul (1901-1904), el período rosa (1904-1907), cubista (1907-1914), clasicista (1917-1927), -momento en el que comienza a interesarse por la música y el ballet, tras conocer a artistas como Manuel de Falla, Ígor Stravinski u Olga Koklova-, surrealista (1928-1932), -entre medias estaría el encargo de la serie de grabados, la *Suite Vollard*, por iniciativa de Ambroise Vollard (Alcalde, Asencio y Macías, 2006)-, el período expresionista (1937-1947), el período de Vallauris (1947-1954) y su última etapa en la que realizó diversas interpretaciones de obras de pintores como Diego Velázquez, del que pintó 44 lienzos de *Las Meninas* (1656) (Preckler, 2003).

Centrándonos en la relación entre Picasso y la danza, su primera incursión en el mundo de las artes escénicas se produjo a través de los Ballets Russes de Diaghilev. Participó en los decorados y vestuarios de algunas de sus obras como *Parade* (1917), -con música de Erik Satie, coreografía de Léonide Massine y texto de Jean Cocteau-, donde conocería a la que sería su primera esposa, Olga Khokhlova.

A partir de ahí su colaboración se extendería a otros ballets, como *Le tricorne* (1919), -cuyo proceso creativo se extendió de 1916 a 1919-. Estrenado en el Teatro Alhambra de Londres el 22 de julio de 1919, dirigido por Ernest Ansermet. La obra está basada en la novela de P. Antonio de Alarcón, con coreografía de Massine, música de Falla, libreto María Lejárraga y decorados, maquillaje y vestuario de Picasso (Gallego, 1993). Una obra clave dentro del repertorio de la danza española teatralizada, junto con el *Amor Brujo*, de la que se han realizado numerosas versiones.

Dentro de este ballet destacan dos telones: el de la obertura musical, -solicitado explícitamente por Picasso y que firmó como *Picasso pinxit*-, y el telón de fondo con una estética de carácter español, que sería repetido posteriormente en otros telones de ballets de danza española. De su vestuario hay que destacar que

se trató de un proceso elaborado con numerosas pruebas de dibujos y de color. En ellos se puede observar una jerarquía y sociología de los caracteres de los personajes ligado al color, donde ninguno de ellos es igual a otro, -exceptuando el de los harineros y las aguadoras- (Galiardo, 2021; Ferreiro, 2021).

Tras este ballet colaboraría en *Pulcinella* (1920), donde hay que destacar el uso de las máscaras. Elemento relacionado con la corriente vanguardista, propia de dramaturgos como Bertolt Brecht (1898-1956) que se inspiran en culturas orientales.

En *Cuadro Flamenco* (1921), donde la influencia de la danza española y el baile flamenco en sus diseños son evidentes y donde cuentan con la presencia de María Albaicín, “La Rubia de Jerez”, “La López” y “Gabrielita del Garrotín”, Rojas, Tejero, Juan Sánchez “El Estampío” y Mate “el sin pies” y “El Moreno”.

Asimismo, colabora en el telón de *Le Train Bleu* (1924) tomando su obra *Dos mujeres corriendo en la playa. La carrera* (1922), junto a Jean Cocteau encargado del libreto, Darius Milhaud de la música, Coco Chanel del vestuario, Bronislava Nijinska de la coreografía y Henri Laurens de la escenografía. O en el ballet *Mercure* (1924), iniciativa del conde Étienne de Beaumont, donde Picasso se acerca a una expresión más vanguardista de la escena.

Desde que comenzó a colaborar con los Ballets Russes estudió con detenimiento los movimientos y dinámicas de los bailarines, como muestra la serie de dibujos sobre *Bailarines* (2017). Ese vínculo le permitió tener un gran conocimiento y comprensión del espacio dentro de las artes plásticas, provocando un mayor movimiento y ritmo en pinturas como *Los tres músicos* (1921) o *La danza* (1925) (Ramírez, 1996). Sin olvidar que también trabajó en el decorado de *Antigone* (1922), *Andrómaca* (1944), *Edipo Rey* (1947), *Le 14 Juillet* (1936), *Chant Funèbre* (1954) o en el ballet *Icare* (1962) de Serge Lifar.

Además, entre la danza española y Picasso habrá una relación recíproca, pues para el malagueño, aunque de joven se trasladara a Cataluña, sus raíces andaluzas estarán muy presentes en gran parte de su obra, evocando elementos, espacios y personajes relacionados, como en *Bailaora* (1899) o *Bailarina malagueña* (1900).

### **Una Visión Picassiana dentro del Vestuario de *El Maleficio de la Mariposa* del Ballet Flamenco Andaluz**

Centrándonos en el diseño de vestuario de la obra, hay que decir que fue el primer encargo del Ballet Flamenco de Andalucía a Belén de la Quintana. No obstante, el proceso inicial de investigación estilístico fue realizado por Teresa Lanceta. En él, toman referencias de las danzas y bailes del pasado y su contexto actualizándolo.

Asimismo, se quiere diferenciar la presencia de los bailarines como intérpretes y como personas/espectadores de la obra. De manera que se emplean tonos nude, como básicos, incorporando los complementos que identifican al baile en el momento de la representación, como nos manifestó en una entrevista la propia de la Quintana (27 de enero de 2022).

Comenzando por orden de aparición, tenemos al cantaor-pregonero con un traje de chaqueta con estampado clásico, lazo negro y con el detalle de unas cucarachas plateadas como broches, en homenaje y referencia a los personajes de la obra *El maleficio de la mariposa* de Federico García Lorca. Vestimenta que cambia al final de la representación, más flamenco esta vez.

Entran en escena los intérpretes. En primer lugar, aparece la bailarina bolera que recrea la *Cachucha* de Fanny Elssler con una falda con vuelo en blanco roto, cuerpo de color carne, zapatillas y un recogido clásico; frente a esta vemos a la bailarina más flamenca del Sacromonte con zapatos, palillos, falda negra con vuelo, una falda bajera, cuerpo de color carne y recogido a partir de una trenza. Por lo que se ha llevado a cabo un proceso de reconstrucción y reinención poniendo el foco en la actualización de este vestuario.

### Figura 1.

*Figurines de La Cachucha de El maleficio de la mariposa del Ballet Flamenco Andaluz por Belén de la Quintana.*

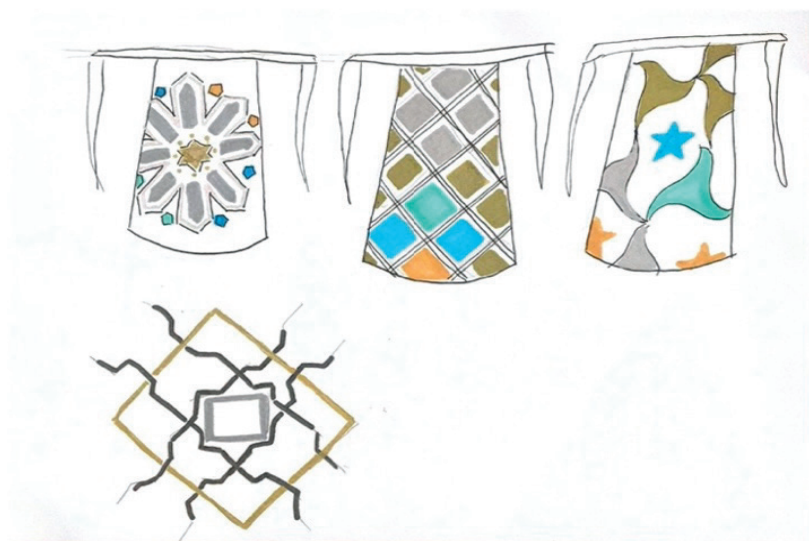


*Nota:* Todo el conjunto de las imágenes del artículo son parte del *Vestuario de El maleficio de la mariposa del Ballet Flamenco de Andalucía*, por B. de la Quintana, 2021, Archivo personal de la diseñadora.

Ya con el resto del elenco, recordándonos a los corrillos que tendrían lugar en el Sacromonte, aparecen las bailarinas con un vestuario en tonos *nude* con figuras (estrellas, círculos...) que aportan un toque de color en las blusas y delantales (azul, verde y amarillo-dorado) y con peinados diversos (colas, moños, trenzas y ondas); mientras que los bailarines llevan camisa y pantalón en tonos tierra, grisáceos y blanco roto, además de los toques de color que aportan las figuras que mencionábamos. Todos ellos diferentes, pero en sintonía, como ocurría en el contexto original de la pieza. “Pedro G Romero quería evocar las cuevas de Granada, con esa parte tan dorada y la geometría de sus azulejos. De ahí vienen las referencias. Todo está pintado a mano” (De la Quintana, 2022).

**Figura 2.**

*Figurín de mandiles para la cueva de Sacromonte de El maleficio de la mariposa del Ballet Flamenco Andaluz por Belén de la Quintana.*



Le sigue *Serpentine dance* donde, inspiradas en las prendas de Loïe Fuller, las bailarinas visten unas túnicas y alas blancas, con un recogido sencillo y sobrio para resaltar la plasticidad del movimiento y del vestuario.



### Figura 3.

*Figurín de Serpentine dance de El maleficio de la mariposa del Ballet Flamenco Andaluz por Belén de la Quintana.*



Hay que destacar el papel importante que juega el cabello y cómo se adapta en función de las exigencias y requerimientos de la obra y la figura que representan. Por ejemplo, al aparecer el personaje de Pastora Imperio, vemos a la bailarina con el cabello suelto, además de con un vestuario completamente diferente al original; o cuando se interpreta a “la Argentina” con caracoles y ondas pronunciadas, vestida con un traje que recuerda a la *Niña bonita* del *Fandango del candil* de Néstor de la Torre y al que utilizó en su *Danza de los ojos verdes*. Vestido del que hay que destacar las líneas angulosas, su vuelo, el largo de la falda -que recuerda a las bailarinas de danza española de generaciones pasadas- y los tonos fucsia, blanco (incluida la peineta) y verde, en sintonía con la pieza.

#### Figura 4.

Figurín de “La Argentina” de la parte primera de *El maleficio de la mariposa del Ballet Flamenco Andaluz* por Belén de la Quintana.



En cuanto a los bailarines, aparecen con unos sombreros negros con 6 velas que recuerdan a los de *El fandango del candil* de “la Argentina” y, más directamente, al propio Francisco de Goya. Aunque no será el único momento en el que se utilicen unos sombreros peculiares.

Por otro lado, en las piezas recreadas de danza moderna, como la de Gret Palucca, las bailarinas visten unas faldas similares a la original en tonos tierra y blanco roto, sin volantes, pero con vuelo, y con unos tops cortos.

También vemos referencias al surrealismo de Picasso, como en la espalda de nubes que porta la bailarina con flores y un sol saliendo de la cabeza en el momento de la intersección con la pieza *Corpus-Christi en Sevilla*, representando las nubes y la corona que rodean a la virgen en las procesiones, seguida de los bailarines descalzos con los torsos al descubierto y pantalón remangado.

Bailan descalzos y con zapatos, -en un primer momento de color carne hasta *Cuadro Flamenco* que son negros-. De esa pieza hay que destacar las alusiones a cuadros y vestuario de Picasso por los colores, los sombreros de líneas angulosas -inspirados en *La mujer que llora* (1937) y *Busto de mujer con sombrero* (1939) de Picasso-, los chalecos y mandiles con triángulos, líneas e, incluso, con la cara de una mujer que recuerda a su obra *El sueño* (1932). Todos ellos diferentes, pero en sintonía entre ellos y con la obra original. Además, se introduce en la escenografía minimalista un personaje que nos recuerda a los creados por el artista para los *managers de Parade*.

**Figura 5.**

*Figurines de Cuadro flamenco de El maleficio de la mariposa del Ballet Flamenco Andaluz por Belén de la Quintana.*



Aparece, como referencia a Tórtola Valencia, la primera bata de cola en tonos blanco y negro con espirales pintadas a mano, complementada con el mantón rojo dotado de una importante función deíctica. Vemos aquí el uso de la curva, tan ligado a lo exótico y lo oriental, aunque nos recuerda también al vestuario del acróbata diseñado por Picasso para *Parade*. A continuación, se suman otras cuatro batas de cola que completan el cuerpo de baile de *las Calles de Cádiz*, cada una de ellas con el volante inferior de un color diferente (verde, azul, dorado, rojo y morado). Y destacar que, uno de los mantones utilizados en esta pieza, recuerda al patrón seguido con las líneas y colores del vestuario de *Le tricorne* de Picasso.

**Figura 6.**

*Figurín de "Tórtola Valencia" de El maleficio de la mariposa del Ballet Flamenco Andaluz por Belén de la Quintana.*



Asimismo, uno de los bailarines con bata de cola reconstruye las alegrías de Regla Ortega, sin más acompañamiento musical que el de su propia respiración. Con un traje que recuerda al original, aunque alternando la combinación blanco y negro de los volantes.

Le sigue *El lenguaje de las líneas* de “La Argentina”, donde se interpreta su conferencia bailada con un vestido plateado con brillo y cuello de barco, muy similar al corte del vestido de “La Argentina”.

Finalmente, el cuerpo de baile aparecerá con pantalón negro, camiseta blanca y chaqueta negra (*bomber*) que recuerdan al vestuario utilizado en *Guns and castanets* de Ruth Page. A excepción de la bailarina en el papel de Martha Graham y Pilar López que interpreta su baile, descalza y posteriormente con tacones, con una bata de cola a rayas negra y blanca y con cuello de pico, donde se puede observar las similitudes de forma y color con el vestido de Graham. Y, por último, en el *Taranto* de Carmen Amaya aparecerá la bailaora con pantalón, -elemento recurrente en la artista-, y *bomber* de lentejuelas y pedrería en tonos rojo, plateado y negro.

Querían que hubiera la referencia de Carmen, pero querían un destello de luz, algo moderno, y no recurrir a la chaquetilla típica. Algo que fuera más actual. Con espejos que destellaran hacia fuera, como la luz que fue Carmen y la fuerza que requiere el final de espectáculo. Todo ello potenciado con las luces de Cube, que estaban pensadas para resaltar el vestuario y lo que ocurría en escena.

Era una mezcla muy clara entre las referencias del pasado, donde el baile siguiera esa línea, mientras que el vestuario recoge una vuelta al presente (De la Quintana, 2022).

### Conclusiones

Para concluir, *El maleficio de la mariposa* del Ballet Flamenco de Andalucía reivindica el nutrirse del pasado y asumirlo como materia prima para la creación, con la finalidad de avanzar en él con una mirada actual. Hecho que, en el ámbito de la teatralización de la danza española y el baile flamenco actual, se está convirtiendo en un recurso coreográfico importante, como inspiración y fuente de creación, asumido en *Cuerpo infinito* (2019) de Olga Pericet, *Entre hilos y huesos* (2021) de Daniel Doña o *Sota, Caballo y reina -jondismo actual* (2021) de Marco Flores.

Asimismo, queda patente la profundidad investigadora que ha conllevado la realización de la obra analizada. Investigación histórica, artística, social y cultural de un período concreto, donde se parte de la figura de Lorca como ese hilo conductor entre las obras que se reconstruyen y las artistas femeninas implicadas en su creación e interpretación.

Una investigación y profundización que abarca el conjunto de los elementos que implican una obra teatralizada. Como ese modelo de obra de arte total que proponían los Ballets Russes, donde el vestuario es un elemento fundamental más en el discurso escénico, la narrativa y el estilo que se quería recrear, en este caso actualizado y contemporaneizado. Por tanto, Picasso estará muy presente en el espectáculo como referente esencial a través de sus diseños pictóricos, escenográficos y de diseño de vestuario; tomando, a su vez, ese binomio entre la vanguardia y lo popular español, que veíamos en Picasso, trasladado a la escena teatral contemporánea. Sin olvidar la importancia de los diseños utilizados por los arquetipos dancísticos reconstruidos, los ambientes que se querían evocar, así como las referencias a personalidades como Francisco de Goya.

### Referencias Bibliográficas

- Anónimo (2021). Dossier: Ballet Flamenco de Andalucía. Mujeres, danzas y bailes en tiempos de Federico García Lorca. El maleficio de la mariposa. *Junta de Andalucía*. <https://www.juntadeandalucia.es/cultura/flamenco/content/el-maleficio-de-la-mariposa-5>.
- Alcalde, C.; Asencio, P.; Macías, C. (2006). Picasso desde la perspectiva del mundo clásico. *Actas XLI Congreso 125 años del nacimiento de Picasso en Málaga*. Centro Virtual Cervantes. [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/aepe/pdf/congreso\\_41/congreso\\_41\\_06.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/aepe/pdf/congreso_41/congreso_41_06.pdf).
- Bardet, M. (2013). Paul Valéry y La Argentina, una escena compartida entre palabras y gestos. En Muñoz, M.; Vela, L. [et. al], *Afecciones, cuerpos y escrituras: políticas de la subjetividad* (203-214). Universidad Nacional de Cuyo.
- Cabrera Fructuoso, M. (2020). *Baile flamenco: hibridación hasta la actualidad. Mercado, enseñanza y nuevas necesidades expresivas*. [Tesis Doctoral, Universidad Rey Juan Carlos].
- De la Quintana, B. (2021). Vestuario de El maleficio de la mariposa del Ballet Flamenco de Andalucía. Archivo personal de la diseñadora, Madrid, España.
- Ferreiro Carballo, D. (2021). Este tricornio, que no pasa de moda, tiene más de tres picos. *Revista de Musicología*. 44 (1), 387-391. <https://doi.org/10.2307/27057553>.
- Galiardo Vivas, I. (2021). De la escenografía tradicional española a la analogía con las vanguardias europeas de 1920 a 1936. *El Pájaro de Benín*, 5, 15-47. [https://revistascientificas.us.es/index.php/pajaro\\_benin/article/view/19156](https://revistascientificas.us.es/index.php/pajaro_benin/article/view/19156).

- Gallego, A. (1993). Introducción general y notas al programa. En *Ciclo de Conferencias y conciertos en torno a la exposición: Picasso. El sombrero de tres picos* (17-29). Fundación Juan March. <https://studylib.es/doc/8656260/picasso--el-sombrero-de-tres-picos>.
- Gombrich, E. H. (1950). *Historia del Arte*. Editorial Diana.
- Hidalgo Gómez, F. (2010). El nacimiento del baile por taranto. *Revista de Investigación sobre Flamenco. La Madrugá*, 2. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4494321>.
- Murga Castro, I. (2009). Escenografía y figurinismo de los bailarines españoles de principios del siglo XX. En M.C. de la Peña Velasco, et al (dir. Congr.), *Congreso Internacional Imagen y Apariencia del 19 al 21 de noviembre de 2008*. Universidad de Murcia. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2930194>.
- Murga Castro, I. (2012). La Argentina y la Argentinita: bailarinas de la Edad de Plata. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, 85-86, 11-23. [https://www.academia.edu/2283650/La\\_Argentina\\_y\\_la\\_Argentinita\\_bailarinas\\_de\\_la\\_Edad\\_de\\_Plata](https://www.academia.edu/2283650/La_Argentina_y_la_Argentinita_bailarinas_de_la_Edad_de_Plata).
- Murga Castro, I. (2013). Años treinta en escena: escenografía y artes visuales. En *Años treinta: teatro de la crueldad, lugar del encuentro* (131-144). MNCARS. [https://www.academia.edu/4521633/A%C3%B1os\\_treinta\\_en\\_escena\\_escenograf%C3%ADa\\_y\\_artes\\_visuales](https://www.academia.edu/4521633/A%C3%B1os_treinta_en_escena_escenograf%C3%ADa_y_artes_visuales)
- Murga Castro, I. (2015). Encuentros en escena. Danza mexicana y exilio republicano. En Paula Barreiro López, P. y Martínez Rodríguez, F. (eds.), *Modernidad y vanguardia: rutas de intercambio entre España y Latinoamérica (1920-1970)* (49-58). MNCARS. [https://www.academia.edu/12225388/Encuentros\\_en\\_escena\\_danza\\_mexicana\\_y\\_exilio\\_republicano](https://www.academia.edu/12225388/Encuentros_en_escena_danza_mexicana_y_exilio_republicano).
- Preckler, A. M. (2003). *Historia del arte universal de los siglos XIX y XX*. Vol. 2. Editorial complutense.
- Ramírez, J. A. (1996). Las vanguardias históricas del cubismo al surrealismo. En *Historia del Arte*. Vol. 4 (204-266). Alianza.