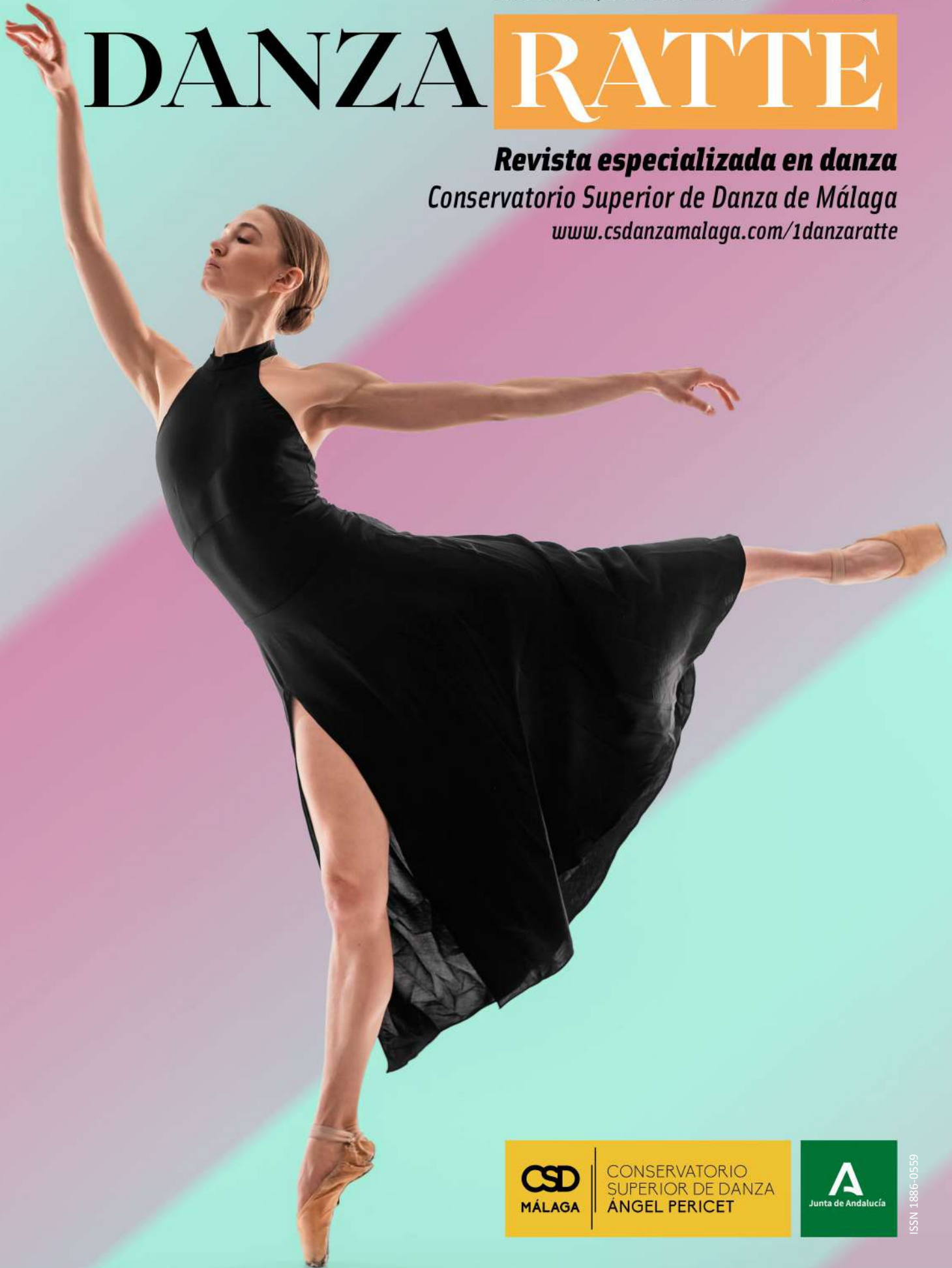


Año XIX, JUNIO 2026

nº 19

DANZA RATTE

Revista especializada en danza
Conservatorio Superior de Danza de Málaga
www.csdanzamalaga.com/1danzaratte



CSD
MÁLAGA

CONSERVATORIO
SUPERIOR DE DANZA
ÁNGEL PERICET

A
Junta de Andalucía

ISSN 1886-0559

CONSEJO EDITORIAL

Edita:

Conservatorio Superior de Danza "Ángel Pericet" de Málaga. C/Cerrojo nº 5 29007 Málaga. Tf: 951 298 350.
Email: 29001391.revista@g.educaand.es · ISSN 1886-0559. www.csdanzamalaga.com

Colaboran

Janet Eilber, Obdulia María Bustos-Rodríguez, José Francisco Rojas-Pérez, Marta María Sáez-Casas, Norberto Marrero-Gordillo, Gabriela Ruiz González, Palmira Azucena García Álvarez, Jerónimo Forteza Ramos, Gema Piedra Guerrero, Engracia M.ª Rubio Perea, Silvia Pérez Bascónes y Jana Álvarez Pacheco.

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.ª 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 Hoces 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.ª 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)*
Dra. Marcela Godínez Moreno. *Conservatorio Superior de Danza de Málaga (España)*
Dra. María Isabel Moreno Montoro. *Universidad de Jaén (España)*
Dra. Irene Baena Chicón *Conservatorio Superior de Danza "María de Ávila" de Madrid*

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: CELEBRATING A CENTURY:
100 YEARS OF THE MARTHA GRAHAM DANCE COMPANY (1926-2026).*

JANET EILBER

07

DANZA MOVIMIENTO TERAPIA: CAMINO HACIA EL BIENESTAR GENERAL

DANCE MOVEMENT THERAPY: A PATHWAY TO GENERAL WELL-BEING

*OBDULIA MARÍA BUSTOS-RODRÍGUEZ, JOSÉ FRANCISCO ROJAS-PÉREZ, MARTA MARÍA SÁEZ-CASAS Y
NORBERTO MARRERO-GORDILLO*

23

DECÁLOGO DEL APOCALIPSIS: ANÁLISIS DE SU CENSURA

DECÁLOGO DEL APOCALIPSIS: ANALYSIS OF ITS CENSORSHIP

GABRIELA RUIZ GONZÁLEZ Y PALMIRA AZUCENA GARCÍA ÁLVAREZ

39

*EL “ESPEJISMO” DEL RENDIMIENTO ESTÉTICO EN DANZA ACADÉMICA: APRENDIZAJE MOTOR Y
DISEÑO DE TAREAS DESDE EL ENFOQUE DE LAS CONSTRAINTS*

*THE AESTHETIC PERFORMANCE “ILLUSION” IN CLASSICAL BALLET: MOTOR LEARNING AND TASK
DESIGN FROM A CONSTRAINTS-BASED APPROACH*

JERÓNIMO FORTEZA RAMOS

55

*FIJACIÓN TERMINOLÓGICA Y ORGANIZACIÓN TÉCNICA EN LA DANZA ESPAÑOLA DEL SIGLO XVIII: EL
BREUE TRATADO DE MINGUET (1764)*

*TERMINOLOGICAL STANDARDISATION AND TECHNICAL ORGANISATION IN 18TH-CENTURY
SPANISH DANCE: MINGUET’S BREUE TRATADO (1764)*

GEMA PIEDRA GUERRERO Y ENGRACIA M.ª RUBIO PEREA

69

*MÚSICA Y DANZA EN LA PRIMERA INFANCIA: DESARROLLO INTEGRAL, EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y
CREACIÓN ESCÉNICA*

*MUSIC AND DANCE IN EARLY CHILDHOOD: INTEGRAL DEVELOPMENT, ARTISTIC EDUCATION, AND
STAGE CREATION*

SILVIA PÉREZ BÁSCONES

85

DRAMATURGIA VISUAL DE CONSTELACIONES, DE ARACALADANZA. DRAMATURGIA DE UN SUEÑO

VISUAL DRAMATURGY OF CONSTELLATIONS, BY ARACALADANZA. DRAMATURGY OF A DREAM

JANA ÁLVAREZ PACHECO



Martha Graham in Death and Entrances by Cris Alexander



Group picture of the company from NYCC 2026 in Steps in the Street by M. Sherwood

EDITORIAL

CELEBRATING A CENTURY:

100 years of the Martha Graham Dance Company (1926-2026).

Much has been said about the genius of Martha Graham, who's own centenary was celebrated in 1994, but it's impossible to consider Martha's artistry, her social impact, her revolutionary influence without recognizing the innumerable contributions of her most essential collaborators -- the dancers of her Company. She called them "Athletes of God."

Imagine the first dancers to stand onstage beside Martha one hundred years ago, Thelma Biracree, Betty Macdonald, and Evelyn Sabin. Three acolytes willingly to step into the unknown of an experimental new style of dance that was so radical that Martha's own mother asked her when she was going to stop.

Ten years later, the fifteen courageous young women of the "Graham Group" embarked on our first transcontinental tour, crisscrossing the country by train to bring the little-known, misunderstood, and often dismissed new art form to cities from Tallahassee to Vancouver. Many of them were first generation Americans -- young Jewish women for whom Martha refused the Nazi's invitation to dance at the 1936 Olympic Games in Berlin.

In 1938 and '39, the first men drawn to the possibilities of Martha's modernism, Erick Hawkins and Merce Cunningham, joined us. When Martha hired a young dancer just released from a Japanese internment camp in 1944, Yuriko Kikuchi, and not long after, our first Black dancers, Mary Hinkson and Matt Turney, we became one of the earliest if not *the* earliest dance company to be integrated, as we have been continuously since.

Through the decades, the messages embedded in Martha's dances -- her belief in humanity and the empowerment of the individual -- have been given full voice by our dancers

on stages around the world. These messages have been delivered through upheaval in our own country -- from segregation to censorship -- and through extraordinary circumstances around the world -- from Saigon in 1974 to East Berlin in 1987 and many more.

Our dancers, while inextricably part of the social-political atmosphere of each era, were also indispensable to Martha's artistry. They were both the inspiration and the execution of all she was creating -- a collection of dances that are ranked among the greatest works of art created in the 20th Century.

The generations since Martha's death in 1991 have not only shouldered the historic significance and relevance of Martha's mid-century modern masterworks, but they have danced a vast range of works by today's top choreographers -- expanding the Company's reputation and impact as it continues to innovate.

In the course of its 100 years, the Martha Graham Dance Company has been an internationally recognized artistic force -- a force that has always been irrevocably part of the bodies, minds and hearts of our Company dancers. This visceral legacy has been bequeathed to each new generation of dancers with an almost religious dedication by the one that has gone before.

As today's dancers don the costumes that were designed for dancers many years earlier, as they learn the now-classic moves and the motivation behind each role, they literally follow the footsteps of their predecessors and are alive with the legacy. And as they interpret and enliven the Graham dances with their own sensibilities, artistry, and place in time, they become part of the continuum. They are the current -- but temporary -- custodians of an ephemeral body of work that has reached its 100th year by the grace of Martha's "Athletes of God."

Janet Eilber

Artistic Director



Danza Movimiento Terapia: Camino hacia el Bienestar General

Dance Movement Therapy: A Pathway to General Well-Being

Obdulia María Bustos-Rodríguez¹, José Francisco Rojas-Pérez², Marta María Sáez-Casas³ y Norberto Marrero-Gordillo⁴

¹Facultad de Medicina, Departamento de Ciencias Médicas Básicas de la Universidad de la Laguna y Hospital Quirón Salud Tenerife, España

²Diaverum Málaga, Diálisis Clínica, España

³Facultad de Ciencias, Departamento de Biología de la Universidad de la Laguna – Tenerife, España

⁴Facultad de Medicina, Departamento de Ciencias Médicas Básicas de la Universidad de la Universidad de la Laguna – Tenerife, España

Recibido: 01/09/ 2025 Aceptado: 29/09/ 2025

Resumen

La Danza Movimiento Terapia (DMT) se establece como una disciplina que integra arte y salud, facilitando la práctica de actividad física en personas sedentarias o con dificultades para mantener un ejercicio regular. Su carácter aeróbico y lúdico favorece la adherencia, aportando beneficios tanto psicológicos como físicos. El objetivo de este estudio fue analizar el impacto de la DMT sobre el estado de ánimo en personas adultas sanas. Para ello, se desarrolló un programa de ocho semanas con la participación de 32 personas, englobadas en tres grupos según su experiencia previa: practican DMT, practican ejercicio físico regular o ausencia de actividad física. Se realizaron valoraciones pre y post intervención y el análisis estadístico, efectuado mediante SPSS, evidenció mejoras significativas en el bienestar emocional en todos los grupos. Estos resultados respaldan la utilidad de la DMT como una estrategia no farmacológica de promoción de la salud y prevención en Atención Primaria, así como su potencial aplicación en contextos educativos para fomentar la expresión corporal, la creatividad y la motivación.

Palabras clave: Danza Movimiento Terapia; Estado de Ánimo; Bienestar Psicológico; Ejercicio Físico; Salud Física

Abstract

Dance Movement Therapy (DMT) is established as a discipline that integrates art and health, facilitating physical activity in sedentary individuals or those with difficulties maintaining regular exercise. Its aerobic and playful component supports adherence, providing both physical and psychological benefits. This study

analyzed the impact of DMT on mood through assessments conducted before and after practice. The statistical analysis performed with SPSS evidenced significant differences related to the improvement of emotional well-being after the sessions. These findings support the usefulness of DMT as a strategy for health promotion and prevention in Primary Care. Likewise, its application in educational contexts offers the opportunity to foster expressiveness, creativity, and motivation. We recommend further research and the development of DMT programs to consolidate its effectiveness and strengthen its scientific recognition.

Keywords: Dance Movement Therapy; Mood; Psychological Well-being; Physical Exercise; Physical Health

Motivación

Existen registros desde hace más de 10.000 años: como pinturas, esculturas y tallados en piedra que demuestran la existencia de que la danza estaba presente en las celebraciones cotidianas como los nacimientos y los fallecimientos, en los rituales y en las invocaciones a los dioses para solicitar su protección, además, la danza permite a las personas la posibilidad de expresar sus emociones con el resto de iguales y con ellas mismas (Calvo Lluch y León-Prados, 2011). Por otro lado, promueve el contacto y la interacción con el entorno, y al mismo tiempo se produce la interacción social de sus individuos como sociedad, ya que la mayoría de estos rituales son grupales (Antolínez López, 2013).

Es destacable enmarcar estos hechos históricos para explicar la motivación para llevar a cabo este estudio, dado que, no es hasta el 2001, cuando surge y se implanta la Danza Movimiento Terapia (DMT) en España, disciplina dentro de las terapias creativas, y se funda la Asociación Española de Danza Movimiento en España (de la Parra López y Panhofer, 2022).

“Ciencia y arte”, dos disciplinas tan distintas, pero que encuentran múltiples sinergias cuando se integran. Crecer y desarrollarme junto a la danza ha constituido una práctica cotidiana hasta mi adultez otorgando beneficios tanto físicos como psicológicos. Esta vivencia y formación dancística unida a mi trayectoria académica en salud, ha despertado un profundo interés por investigar el potencial terapéutico del movimiento.

Introducción

A principios del S.XX surge una corriente denominada “danza moderna”, coincidiendo con una época de gran actividad artística, tanto a nivel del movimiento dancístico como a nivel del cambio de estilos y de disciplinas; el arte en general vive una época de libertad de expresión y con ello de danza libre (Rodríguez Cigaran, 2009). Esta danza se relaciona con la libertad de pensamiento y de movimiento. Se aceptan nuevas expresiones artísticas que antes no eran valoradas y se lleva a cabo ejercicios de danza en espacios no convencionales hasta el momento (Barkai, 2024).

La Danza Movimiento Terapia (DMT) surge en la década de los años 50, cuando un grupo de bailarinas norteamericanas de danza contemporánea de orientación expresionista, practicaban sesiones de esta disciplina con grupos de personas y niños con trastornos y/o alteraciones mentales en los hospitales (destacan las bailarinas: Marian Chace, Trudy Schoop, Mary Whitehouse, Alma Hawkins, Francisca Boas y Lilyan Espenak) (Muñoz, 2024; Torres, 2023).

Por otro lado, cabe destacar el concepto de bienestar desde los primeros aportes de Maslow (1943) hace más de ochenta años; en sus inicios se enfocaba en la necesidad de estudiar el lado positivo del ser humano, y posteriormente se sugiere la relación con el concepto de salud mental positiva con Jahoda (1958); ideas revolucionarias para la época pero que se han ido alejando para centrarse en las ciencias conductuales y otras disciplinas sobre el malestar, el sufrimiento y la patogénesis según Seligman (2011); en sintonía con las nuevas aportaciones, se observa la aparición de un nuevo concepto: “bienestar integrativo”, que se define como el conjunto de bienestar existente y la salud mental resultante tanto de la persona como de su entorno social, conformando nuevos modelos de trabajos y teorías psicológicas en el campo de la salutogénesis (Estrada y Ramsés, 2023).

Marco teórico

Se ha demostrado que la práctica de ejercicio físico moderado provoca mejoras en la salud (Warburton y Bredin, 2019) a nivel fisiológico y a nivel psicológico, contribuyendo al bienestar en general (Domínguez, 2024).

La DMT es una disciplina integrada dentro de las terapias creativas, que fue introducida en España en el año 2001. La Asociación Americana de Danzaterapia “ADTA” define la Danzaterapia como “el uso psicoterapéutico del movimiento como un proceso que fomenta el bienestar emocional, cognitivo y físico de la persona, facilitando el crecimiento emocional y la integración cuerpo-mente” (Bonding, 2011; Torres, 2023). Fomenta el bienestar de las personas que la practican, siendo una práctica inclusiva y diversa que atiende a las distintas capacidades y trastornos, tanto mentales como físicos (Muñoz, 2024).

La estructura conceptual de la DMT también se basa en la teoría del análisis del movimiento desarrollada por Rudolf Laban (1966), que permite explorar un amplio espectro de formas y dinámicas de movimiento y, en este análisis del movimiento se incluyen un conjunto de elementos como: la forma de hablar y gesticular, de relacionarse con los demás, de establecer o evitar contacto físico, elementos que permiten determinar perfiles o patrones personales de movimiento (Chambers-Coe, 2023).

Las dos corrientes fundacionales de la DMT fueron creadas y lideradas por Marian Chace y Mary Whitehouse, estas pioneras encontraron en la danza un camino para crecer y autoafirmarse (Barkai, 2024). Chace descubrió el valor terapéutico de la DMT con pacientes ingresados en la unidad de neuropsiquiatría del Hospital Federal St. Elisabeth en Washington (1942), utiliza el movimiento y la danza como formas de expresión y comunicación, consiguiendo sacarlos de su aislamiento, a través de la expresión corporal, fomentando el derribo de sus limitaciones y defensas verbales (Barkai, 2024).

Whitehouse llama a su enfoque “movimiento en profundidad”, conocido en la actualidad como “movimiento auténtico” que se sustenta en el concepto de “liberar la imaginación activa”, descrita por el psiquiatra Jung y reseñado en el estudio de (Chodorow, 2022). Whitehouse concibe el movimiento como expresión de la propia subjetividad y habla del sentido kinestésico, para referirse a la sensación de percibir el cuerpo al moverse, desde las personas que controlan todos sus movimientos y transmiten cierto grado de rigidez hasta las que sienten que no controlan todas las partes de su cuerpo, como si estas se movieran por su propia cuenta, observando en ellas un alto nivel de desconexión mente-cuerpo (Medrano, 2023).

María Fux, danzaterapeuta de origen argentino desde los años 50, fue otra de las pioneras de la DMT con gran reconocimiento internacional, comunicando que “la danza constituye un medio accesible para todos, permitiendo la expresión y liberación de emociones difíciles de reconocer verbalmente, como el miedo, la rabia, la angustia o el dolor, a través del movimiento corporal” (Mariutto, 2023).

En sus inicios, la DMT se utilizó solamente como terapia para pacientes mentales por los resultados beneficiosos, sobre todo, en los años ochenta se estableció como método de salud que también incluía conocimientos psicológicos e investigación psicoterapéutica, ayudando a determinados procesos psicológicos traumáticos. En la actualidad se ha comprobado que es aplicable a personas con diferentes tipos de alteración motora y sensorial y como forma de canalizar el estrés, la ansiedad y las depresiones, y en general como práctica para la población sana en general (Quevedo et al., 2021).

Los contenidos de la DMT se han establecido desde la década de los 50 y 60 a través de las primeras prácticas, reseñando beneficios y resultados con estudios validados; comenzando así la investigación descriptiva y experimental de esta disciplina y aumentando el interés del estudio de la misma en estas últimas décadas (Valverde Guijarro y Flórez García, 2012).

Parte de los estudios científicos han sido construidos entre la DMT y la Psicología del S.XX, para Koch y Bräuniger (2006) las áreas de intervención de esta disciplina son “psicoterapia, psiquiatría, educación y pedagogía; rehabilitación, oncología y neurología; personas con enfermedades crónicas,

graves o secuelas (físicas o mentales) y, prevención para la salud y crecimiento personal (Atención Primaria)” (Quevedo et al., 2021).

Cabe destacar la importancia del danzaterapeuta, ya que cualquier docente no estaría capacitado para impartir este tipo de actividad. Se precisa de una formación avanzada en danza y movimiento, técnicas psicoterapéuticas teórico-prácticas y conocimientos de salud integrados al ser humano, considerando así su complejidad como docente. Beatriz Martín (2011) enumera en una de sus publicaciones los postulados básicos de la DMT:

“La concepción del ser humano como unidad indisoluble cuerpo-mente. Cualquier expresión, movimiento, gesto o postura revela aspectos de la psique”.

“El potencial terapéutico del proceso creativo por medio de la DMT: son la vía de comunicación entre la persona practicante y terapeuta, como vía de acceso al inconsciente y los procesos psicológicos relacionados con la salud”.

“El trabajo que se realiza dentro del marco de una relación terapéutica: la DMT es diferente a la danza terapéutica (Hölter y Panhofer, 2005) o al trabajo del artista o maestro de danza. El danzaterapeuta tiene conocimientos sobre el desarrollo evolutivo y psicoterapia desde un enfoque relacional” (Martín Cabrero, 2011).

La Asociación Estadounidense de Musicoterapia (American Music Therapy Association) es una organización sin fines de lucro cuya misión es promover la conciencia pública sobre los beneficios de la musicoterapia y aumentar el acceso a servicios de musicoterapia de calidad en mundo de desarrollo cambiante (Asociación Estadounidense de Musicoterapia | Asociación Estadounidense de Musicoterapia (AMTA), s. f.).

La música toma importancia en las prácticas de DMT, por lo que sería recomendable que el danzaterapeuta esté formado en estudios de musicoterapia, ya que va a ser el recurso auditivo para utilizar en las intervenciones, influyendo en el desarrollo de la práctica de la actividad: tanto motora, como mental (pensamiento y emoción); se recomienda realizar una investigación previa de las músicas a emplear en los ejercicios prácticos, dependiendo del grupo, personas y objetivo que se pretenda en la actividad, la música por tanto, será uno de los recursos más importantes para tener en cuenta en la disciplina de la DMT. (Asociación Estadounidense de Musicoterapia | Asociación Estadounidense de Musicoterapia (AMTA), s. f.; Zanders, 2018).

Si nos centramos en el concepto de salud, la OMS (Organización Mundial de la Salud) muestra entre sus definiciones: “un estado de completo bienestar físico, mental y social y no solamente la

ausencia de afecciones o enfermedades”, “el goce del grado máximo de salud que se pueda lograr es uno de los derechos fundamentales de todo ser humano sin distinción de raza, religión, ideología política o condición económica o social” (Constitution of the World Health Organization, 2025), observándose como el concepto de bienestar está integrado en el término de salud, siendo de interés para nuestro estudio y su relación con la práctica de la DMT.

Tras varias revisiones bibliográficas sobre el término bienestar, se podría asentar la relación de los conceptos de bienestar y salud mental óptima, entendiendo el bienestar subjetivo o individual como un juicio personal de la satisfacción con la vida, con la presencia de emociones positivas y estados placenteros, además, se puede observar que el bienestar en términos generales se centra en las evaluaciones cognitivas y afectivas que tiene el individuo con la vida; por lo que autores como Lomas y VanderWeele (2022) desarrollan conceptos adicionales en miras de una posible integración de las definiciones de bienestar (Estrada y Ramsés, 2023).

Dentro de los ejercicios físicos saludables se destaca la actividad aeróbica como ejercicio idóneo para promocionar nuestra salud, tanto a nivel cardiovascular, metabólico como psicológico (Flórez Villamizar et al., 2021). Se considera ejercicio físico aeróbico: correr, nadar, ciclismo o bailar, por lo que la DMT encajaría dentro de este tipo de prácticas físicas (Whelton et al., 2018).

Los programas de actividades aeróbicas de intensidad moderada, como es la práctica de DMT, fomentan la motivación, la confianza y la autonomía de la persona para su vida diaria, siendo un ejercicio físico de elección recomendado para el adulto mayor que facilitará la adherencia, el bienestar, la satisfacción general y el estado de ánimo, según el estudio relacionado (Guillén Astudillo, 2024).

Los estímulos emocionales generan una activación mayor que los modulados o más neutros, por lo que nuestra percepción del estado emocional los recordará mejor; según Moltrasio y colaboradores (2021) las disciplinas artísticas fomentan en general la percepción del ánimo y la satisfacción subjetiva de la persona.

López y Panhofer (2023) consideran que la DMT es una disciplina artística “intersubjetiva”, sosteniendo que su abordaje se basa en procesos sensoriomotores, en otras palabras, que la mente tiene un origen fundamental en la experiencia del cuerpo, según expresa Damasio (2003), donde el cuerpo se entiende como un organismo vivo que expresa e interactúa con el entorno (López y Panhofer, 2023).

Autores de DMT y de otras psicoterapias corporales destacan el componente somático de la disciplina; según Totton (2014) “las dinámicas transferenciales son tanto procesos psicológicos como corporales”, por lo que se sintonizan en la relación terapéutica: el/la paciente y el/la terapeuta, tanto a nivel físico y como mental (López y Panhofer, 2023).

Por todo lo mencionado anteriormente, el objetivo principal de este estudio es evaluar los efectos de la DMT en la mejora del estado de ánimo en la población con hábitos sedentarios o dificultades para el mantenimiento del ejercicio físico regular.

Los objetivos secundarios relacionados son los siguientes:

Examinar los efectos de la DMT sobre la autoestima, la motivación y su asociación con la mejora del bienestar general

Analizar los beneficios físicos y psicológicos de la DMT como práctica aeróbica, comparando el indicador de bienestar antes y después de la práctica

Fomentar la integración de la DMT en programas multidisciplinarios de salud, generando evidencia que respalde su inclusión en protocolos estandarizados

Determinar la eficacia de la DMT en contextos educativos, evaluando su impacto de motivación y participación en la misma

Promover la investigación científica sobre DMT mediante estudios con diseños experimentales controlados, que validen su efectividad y contribuyan a su consolidación.

Material y método

Se trata de un estudio longitudinal de intervención con medidas repetidas a través de la recogida sistemática de datos observables en una hoja de registro para los tres grupos de personas. Para poder comprobar los efectos del proceso psicoterapéutico, el estudio se plantea con dos evaluaciones diarias intragrupo, una antes de la intervención del programa de DMT y otra al finalizar cada sesión. La duración de la investigación es de ocho semanas de duración, con una frecuencia de una sesión semanal de 45 minutos para cada grupo de trabajo de personas.

La población objeto de estudio estará englobada en tres grupos de trabajo: Grupo 1: personas que practican la DMT (n = 10), Grupo 2: personas que realizan un ejercicio físico convencional (n = 11) y Grupo 3: personas que no realizan ningún tipo de actividad física regular (n = 11).

La edad de los voluntarios oscilaba entre los 25 y 55 años, y eran naturales de la isla de Tenerife. No se hizo distinción por sexo, identidad sexual, ni por raza. Todas las personas participantes en nuestro estudio fueron debidamente informadas de la metodología de recogida de datos y aceptaron firmar un consentimiento informado previo a su participación. Los datos recogidos fueron codificados según el cumplimiento de la Ley de Protección de Datos y para mantener el anonimato de estos; teniendo en cuenta el acuerdo 13/CG 1-2-2019 del Consejo de Gobierno de la Universidad

de la Laguna, de conformidad con lo previsto en el artículo 12 de la Ley 14/2007, de 3 de julio, de investigación biomédica, así como en el Real Decreto 53/2013, de 1 de febrero.

La instrumentación utilizada para este estudio de investigación ha sido el “Cuestionario del estado de ánimo” (EA) – *ad hoc*. Se ha construido un cuestionario con preguntas dicotómicas para identificar el estado de ánimo de cada persona, aportando la valoración subjetiva rápida del estado de ánimo general de cada persona al inicio y al final de cada sesión práctica de DMT (Figura 1).

Figura 1

Cuestionario del estado de ánimo (EA) – ad hoc



Figura 1. Cuestionario inicial: ¿Cómo me siento hoy? (estado de ánimo) y Cuestionario final: ¿Cómo me siento tras la práctica de DMT? (estado de ánimo). Las posibilidades de respuestas son 5 caras para elegir una (rodeando con un círculo) siendo la cara roja la de menor estado de ánimo y la cara verde la de mayor estado de ánimo.

Resultados

Los resultados de la encuesta del EA son significativos ($p < 0,001$) tras finalizar cada sesión diaria de DMT en todos nuestros participantes. Tras la realización de prueba de muestras emparejadas, se observa la p de los factores $<0,05$ para los tres grupos de personas participantes. Lo que nos lleva a afirmar que la práctica lúdica de la DMT hace realmente que las personas se encuentren mucho mejor que cuando empezaron la sesión, según reseñaron en las encuestas finales de cada sesión, aportando su mejora en relación con el bienestar general y estado de ánimo, sobre todo a nivel mental, señalando: “liberación de la carga mental, alivio emocional, relajación muscular y mejoras a nivel músculo-esquelético, liberación de adrenalina, serotonina y endorfinas, transitar las emociones en pareja a través del movimiento, desde el no juicio y la liberación de uno mismo, mejoría en las relaciones interpersonales a través del movimiento, herramienta antiestrés

para cuando tengo un día estresante o agotador durante la semana, mejoría del estado y bienestar físico y por ende, emocional, motivación a través del movimiento y la actividad lúdico/artística y motivación del ejercicio físico placentero aeróbico”.

Las pruebas de chi-cuadrado verifican que si existen diferencias estadísticamente significativas entre los grupos en la elección de los niveles de satisfacción en cada uno de los estados de ánimo evaluados. Se determina que no se pueden asumir diferencias significativas entre los grupos en cuanto a sus elecciones de niveles de satisfacción en la mayoría de los estados de ánimo; esto significa que los distintos grupos no muestran una variación estadísticamente significativa en cómo evalúan su estado de ánimo en las semanas observadas, es decir, la variable "grupo" (experiencia previa de DMT, ejercicio o ninguna actividad) no tiene un impacto significativo en los estados de ánimo medidos en las semanas 1 y 8 (Figuras 2 y 3, respectivamente).

Figura 2

Gráfico circular del recuento del estado de ánimo inicial de las personas participantes en nuestro estudio durante la semana 1.

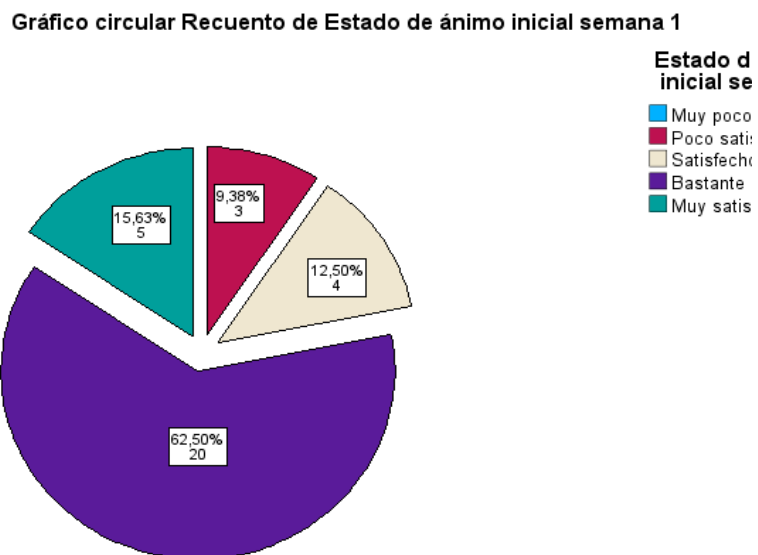


Figura 2. Frecuencias y porcentajes de resultados totales de los participantes al inicio del estudio (semana 1) n = 32 [Poco satisfecho: 3 participantes, Satisfecho: 4 participantes, Bastante satisfecho: 20 participantes y Muy satisfecho: 5 participantes].

Figura 3

Gráfico circular del recuento del estado de ánimo final de las personas participantes en nuestro estudio durante la semana 8.

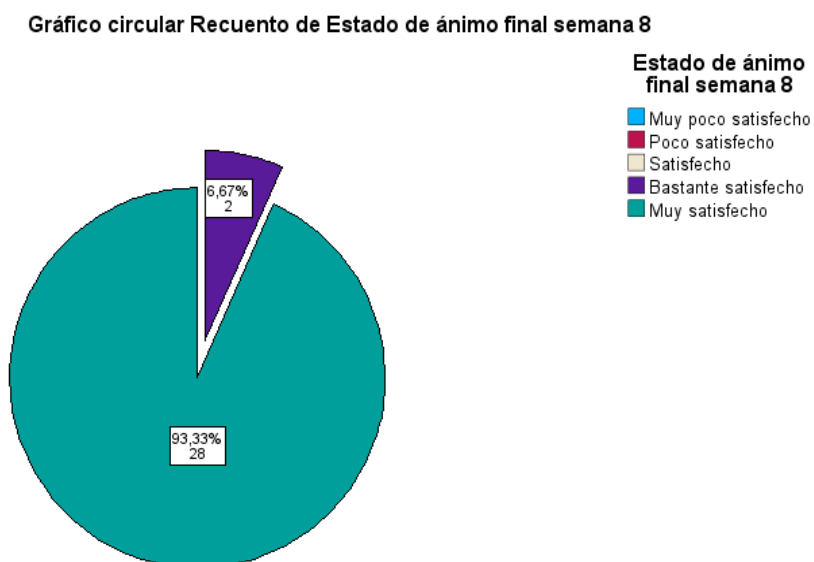


Figura 3. Frecuencias y porcentajes de resultados totales de los participantes al final del estudio (semana 8) n = 30 [Bastante satisfecho: 2 participantes y Muy satisfecho: 28 participantes].

Discusión

En los resultados del estudio se puede observar una tendencia al alza del bienestar general subjetivo de la persona al finalizar nuestra práctica de la DMT, favoreciendo el incremento de la motivación y el placer tras la actividad. Estos resultados se podrían relacionar con los estudios sobre las prácticas musicalizadas (Flórez Villamizar et al., 2021).

La danza en sí es liberadora, fomenta la neuroplasticidad cerebral y la activación del hipocampo según Meulenberg y colaboradores (2023). Hacemos referencia a su estudio: “Liberar el Potencial de la Danza: Un Enfoque Basado en la Neuroplasticidad que Conecta a los Adultos Mayores con los Pacientes con Enfermedad de Parkinson”, donde se muestra una revisión sistemática sobre las intervenciones no farmacológicas como la DMT. Concluyen que la danza en los pacientes con enfermedad de Parkinson fomenta una mejor calidad de vida y movilidad, sobre la neuroplasticidad, y, aunque estos estudios son escasos se propone aumentar la investigación al respecto para contribuir a una mejor comprensión de los efectos de la danza y la DMT como intervención terapéutica (Meulenberg et al., 2023).

Los programas de actividades aeróbicas de intensidad moderada, como es nuestra práctica de DMT, fomentan la motivación, la confianza y la autonomía de la persona para su vida diaria, siendo un ejercicio físico de elección recomendado para el adulto mayor que facilitará la adherencia, el bienestar y la satisfacción general con la vida, según el estudio relacionado (Guillén Astudillo, 2024).

En la investigación sobre la “Danzaterapia y Educación Socioemocional Antes y Durante el COVID-19 con Estudiantes de Educación Secundaria”, se desarrollaron competencias socioemocionales a través de la DMT para contribuir al bienestar personal, social y familiar; observando en sus resultados la relevancia en cuanto a la evolución grupal de los estudiantes, considerando además, que la danza orientada en la terapia fue una estrategia para la pandemia, en cuanto a la identificación de emociones, comunicación de sentimientos y manejo de los pensamientos en beneficio del bienestar personal y del conjunto (Borboa, 2023).

De la misma manera, se podría considerar la implantación de la DMT como materia de la educación básica, a modo de herramientas y de estrategias incluidas dentro de los planes de estudios reglados, como ayuda a la expresión de ideas, pensamientos y emociones, fomentando así el cuidado de la salud y el bienestar personal y/o social del grupo (Borboa, 2023).

En el estudio de Alvarado et al., 2024, se muestra la relación de las terapias artístico – creativas (TACs), las cuales desarrollan y aplican técnicas mediante lenguajes artísticos: arteterapia, danzaterapia y musicoterapia entre otras. En este trabajo se pretende realizar un acercamiento de las TACs como intervenciones de atención plena; concluyendo que éstas se integran con el *mindfulness* para mejorar el bienestar mental de la persona, respaldando estas conclusiones con los hallazgos obtenidos en nuestro estudio (Alvarado Segovia y Ruiz Gallegos, 2024).

Estudios relacionados con la implementación de la DMT, consideran que es una práctica que consigue aportar un buen desarrollo cognitivo, emocional y físico, pudiendo ser beneficioso para todas las edades, aportando una mejora en la calidad de vida, el retardo de la aparición de enfermedades y la alternativa y/o complemento como tratamiento no farmacológico para determinadas enfermedades y/o trastornos físicos o mentales (Yepez Ardila, 2023).

Conclusiones:

Teniendo en cuenta lo expuesto, podríamos considerar la DMT como una disciplina de acercamiento a personas con dificultades para el mantenimiento del ejercicio físico habitual y/o sedentarias. Al tratarse de una práctica aeróbica, nos va a aportar beneficios en la salud y en el

bienestar general tanto a nivel mental como a nivel físico, debido a la alta carga lúdica de la práctica. Consideramos la implementación de más programas de DMT para proseguir con su investigación científica, tanto a nivel educativo, como en la promoción para la salud, consolidando su rol como tratamiento no farmacológico.

Referencias bibliográficas

- Alvarado Segovia, C. J., & Ruiz Gallegos, M. N. (2024). Terapias artístico-creativas basadas en la atención plena (mindfulness): Motivaciones, desafíos y oportunidades. XVI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXXI Jornadas de Investigación. XX Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. VI Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. VI Encuentro de Musicoterapia. <https://www.aacademica.org/000-048/516>
- Antolínez López, M. del C. (2013). Intervención en el proceso de lateralización a través de la danza en educación infantil. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/4677>
- Asociación Estadounidense de Musicoterapia | Asociación Estadounidense de Musicoterapia (AMTA). (s. f.). Recuperado 10 de febrero de 2025, de <https://www.musictherapy.org/>
- Barkai, Y. (2024). Revisiting dance therapy training with Marian Chace: 50 years on. 2024, 20(1), 91-104. <https://doi.org/10.1080/17432979.2024.2335252>
- Bonding, R. (2011, octubre 1). La Danza/Movimiento Terapia en un enfoque de análisis transaccional integrativo. Revista Bonding. <https://bonding.es/la-danzamovimiento-terapia-enfoque-analisis-transaccional-integrativo/>
- Borboa, G. M. R. (2023). Danzaterapia y educación socioemocional antes y durante el Covid-19 con estudiantes de educación secundaria. KNOW AND SHARE PSYCHOLOGY, 4(1), Article 1. <https://doi.org/10.25115/kasp.v4i1.8828>
- Calvo Lluçh, Á., & León-Prados, J. A. (2011). Historia de la danza contemporánea en España. Arte y movimiento: revista interdisciplinar del Departamento de didáctica de la expresión musical, plástica y corporal, 4, 17-30.
- Chambers-Coe, J. (2023). Exploring Rudolf Laban's flow effort: New parameters of touch. Theatre, Dance and Performance Training, 14(2), 158-176. <https://doi.org/10.1080/19443927.2023.2184854>

- Chodorow, J. (2022). El cuerpo como símbolo: La danza y el movimiento en el análisis. En Antología de clásicos clínicos contemporáneos en psicología analítica.
- Constitution of the World Health Organization. (s. f.). Recuperado 24 de agosto de 2025, de <https://www.who.int/about/governance/constitution>
- de la Parra López, V., & Panhofer, H. (with Universitat Autònoma de Barcelona). (2022). Momentos de Encuentro en DMT. Características e implicaciones desde la experiencia subjetiva de terapeutas.
- Domínguez, S. (2024, diciembre). El impacto de la actividad física en el bienestar mental. Un camino hacia la salud integral [Text]. Efdportes. <https://www.efdeportes.com/efdeportes/index.php/EFDeportes/article/download/8046/2269?inline=1>
- Estrada, B., & Ramsés, A. (2023). Bienestar, salud mental óptima y florecimiento: Esclareciendo y diferenciando conceptos complejos. *Liberabit*, 29(2). <https://doi.org/10.24265/liberabit.2023.v29n2.680>
- Flórez Villamizar, J. A., Castelblanco, S. Y., & Aguilar Bolívar, A. (2021). Capacidad aeróbica: Actividad física musicalizada, adulto mayor, promoción de la salud. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 39, 953-960.
- Guillén Astudillo, J. E. (2024). Impacto del ejercicio físico en la salud mental del adulto mayor: Revisión sistemática [bachelorThesis, Universidad del Azuay]. <http://dspace.uazuay.edu.ec/handle/datos/15285>
- López, V., & Panhofer, H. (2023). Moments of Meeting in DMT: Characteristics and Implications from the Subjective Experience of Therapists. *American Journal of Dance Therapy*, 45, 1-18. <https://doi.org/10.1007/s10465-023-09377-6>
- Mariutto, E. (2023). La danzaterapia di Maria Fux in Italia: L'esperienza veneta. <https://thesis.unipd.it/handle/20.500.12608/37389>
- Martín Cabrero, B. (2011). La danza/movimiento: Terapia en un enfoque de Análisis Transaccional integrativo. *Revista de análisis transaccional y psicología humanista*, 64, 14-32.
- Medrano, S. G. (2023). Convergencias y especificidades en la Danza Movimiento Terapia. *CITARE: Revista Española de Danza Movimiento Terapia*, 1, 4-16.

- Meulenberg, C. J. W., Rehfeld, K., Jovanović, S., & Marusic, U. (2023). Unleashing the potential of dance: A neuroplasticity-based approach bridging from older adults to Parkinson's disease patients. *Frontiers in Aging Neuroscience*, 15, 1188855. <https://doi.org/10.3389/fnagi.2023.1188855>
- Moltrasio, J., Dominguez, F., Detlefsen, V., & Rubinstein, W. (2021). Música y emocionalidad: Efectos de la música sobre el estado de ánimo y la memoria verbal. *Vertex Revista Argentina de Psiquiatría*, 32(154, oct.dic.), Article 154, oct.dic. <https://doi.org/10.53680/vertex.v32i154.111>
- Muñoz, K. S. G. (2024). Beneficios de la Danza Movimiento Terapia en el Trastorno del Espectro Autista: Revisión Sistemática. *MENTOR revista de investigación educativa y deportiva*, 3(8), 547-569. <https://doi.org/10.56200/mried.v3i8.7502>
- Quevedo, C. A., Viera, E. C., & Pascual, I. R. (2021). Biodanza: Revisión sistemática sobre los beneficios de una práctica emergente en la promoción de la salud y el bienestar (Biodanza: systematic review of the benefits of an emerging practice in the promotion of health and well-being). *Retos*, 39, 844-848. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i39.73348>
- Rodríguez Cigaran, S. (2009). Danza movimiento terapia: Cuerpo, psique y terapia. *Avances en salud mental relacional*, 8(2), 4.
- Torres, S. N. (2023). La Danzaterapia como Medicina Complementaria y Alternativa Efectiva en Personas con Autismo: Una revisión de literatura sistemática. *Ciencias de la Conducta*, 38(1), 110-130.
- Valverde Guijarro, E., & Flórez García, M. T. (2012). Efecto de la danza en los enfermos de Parkinson. *Fisioterapia*, 34(5), 216-224. <https://doi.org/10.1016/j.ft.2012.03.006>
- Warburton, D. E. R., & Bredin, S. S. D. (2019). Health Benefits of Physical Activity: A Strengths-Based Approach. *Journal of Clinical Medicine*, 8(12), Article 12. <https://doi.org/10.3390/jcm8122044>

Whelton, P. K., Carey, R. M., Aronow, W. S., Casey, D. E., Collins, K. J., Dennison Himmelfarb, C., DePalma, S. M., Gidding, S., Jamerson, K. A., Jones, D. W., MacLaughlin, E. J., Muntner, P., Ovbigele, B., Smith, S. C., Spencer, C. C., Stafford, R. S., Taler, S. J., Thomas, R. J., Williams, K. A., ... Wright, J. T. (2018). 2017 ACC/AHA/AAPA/ABC/ACPM/AGS/APhA/ASH/ASPC/NMA/PCNA Guideline for the Prevention, Detection, Evaluation, and Management of High Blood Pressure in Adults: Executive Summary: A Report of the American College of Cardiology/American Heart Association Task Force on Clinical Practice Guidelines. *Journal of the American College of Cardiology*, 71(19), 2199-2269. <https://doi.org/10.1016/j.jacc.2017.11.005>

Yepez Ardila, S. (2023). Aportes de la danzaterapia al bienestar integral de los jóvenes de Medellín entre los 15 y 28 años. <https://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/36909>

Zanders, M. L. (2018). Music as Therapy Versus Music in Therapy. *Journal of Neuroscience Nursing*, 50(4), 218. <https://doi.org/10.1097/JNN.0000000000000379>



Decálogo del Apocalipsis: Análisis de su Censura

Decálogo del Apocalipsis: Analysis of its Censorship

Gabriela Ruiz González y Palmira Azucena García Álvarez

Facultad de Artes. Universidad Autónoma de Chihuahua, México

Facultad de Ciencias de la Cultura Física. Universidad Autónoma de Chihuahua, México

Recepcionado: 10/01/26 Aceptado:12/05/26

Resumen

Este texto, es un análisis de la obra danzaría *Decálogo de Apocalipsis* realizada en Cuba en 1971 por Ramiro Guerra. Considerado pionero de la danza moderna en Cuba, Guerra elaboró un cuantioso y trascendental trabajo como investigador, docente y coreógrafo. *Decálogo del Apocalipsis*, es una de sus grandes creaciones que podría pensarse como un ícono nacional de la danza cubana. No solo se creó de una manera no convencional de acuerdo a los cánones de la década, también fue traspasada por el movimiento revolucionario de Cuba. El impacto de la Revolución Cubana, involucró durante varios años momentos complicados y de exclusión para los artistas y sus creaciones. Esta obra fue censurada y aunque el reproche de las autoridades imposibilitó su estreno, la extensa descripción que ofrece el propio autor en su libro *Coordenadas Danzarias (1999)*, permite que sea una obra reconocida, factible de analizar e interesante de observar en relación específica con los designios revolucionarios y las disposiciones gubernamentales. Se considera una obra tenaz y osada que vierte una satírica apreciación sobre los principios éticos y de adoración que estipula la iglesia católica en sus diez mandamientos. Se compone de diez escenas que, en conjunto, crean una secuencia de relatos con diversas profanaciones. Empleando peculiares componentes, es una obra arriesgada que retó y desconcertó las condiciones y criterios de su época.

Palabras clave: danza moderna; revolución cubana; censura

Abstract

This text presents an analysis of the dance work *Decálogo del Apocalipsis*, created in Cuba in 1971 by Ramiro Guerra. Widely regarded as the pioneer of modern dance in Cuba, Guerra developed an extensive and transcendental body of work as a researcher, educator, and choreographer. *Decálogo del Apocalipsis* is one of his greatest masterpieces and can be considered a national icon of Cuban dance. It was not only created in an unconventional manner according to the canons of the 1970s, but was also profoundly shaped by the Cuban revolutionary movement. For several years, the impact of the Cuban Revolution led to difficult periods of exclusion for artists and their works. This piece was censored, and although opposition from the authorities made its premiere impossible, the extensive description provided by the author in his book *Coordenadas Danzarias* (1999) allows the work to be recognized today. It remains a viable subject for analysis and offers an intriguing perspective on the relationship between art, revolutionary mandates, and government regulations. The work is considered a tenacious and daring piece that offers a satirical critique of the ethical and devotional principles stipulated by the Catholic Church in its Ten Commandments. It consists of ten scenes that together, create a narrative sequence of various profanations. By employing unique creative elements, this risky work challenged and unsettled the artistic conditions and criteria of its time.

Keywords: modern dance; Cuban Revolution; censorship

Panorámica sociopolítica de la Revolución Cubana y su proyecto cultural

Tras el triunfo de la Revolución Cubana en 1959 se comienza en el país una serie de reformas provenientes de un pensamiento socialista. El racismo es condenado y considerado contrarrevolucionario, en materia de educación se logra una cobertura nacional y se suprime el analfabetismo, se realizan programas de becas para nivel medio y superior, el servicio médico se extiende por todo el país, el deporte cubano destaca. En asunto de cultura, esta se vuelve uno de los principales objetivos y propulsores para identidad nacional. Se amplió la labor de difusión de obras literarias, la instauración y promoción de conjuntos artísticos y exhibiciones cinematográficas (EcuRed (a), s.f). En general, se motivó a la transformación cultural desde una alineación entre la vanguardia política y la élite intelectual. Se aspiraba a la unión de diversos grupos de intelectuales y de artistas para que configuraran y desplegaran hacia responsabilidades de gestión cultural.

La reforma cultural definió y permitió la creación de obras artísticas al servicio de la sociedad,

sin embargo, la producción y proliferación de diversas tendencias causaron que emergieran también disputas. Tanto los debates culturales como los políticos, generaron conflictos entre organizaciones y respecto a la orientación que se debía asumir desde la postura revolucionaria (Candiano, 2017). Se comenzaron a cuestionar trabajos literarios y producciones, una de las más mencionadas se refiere al cortometraje *PM (Pasado Meridiano)* en 1961 pues ofrecía una imagen parcial de la vida nocturna habanera que desfiguraba y desvirtuaba la actitud del pueblo cubano. Su censura tuvo tal impacto político que causó protestas, encuentros y discusiones entre grupos de escritores, artistas y organizaciones. Aparece el discurso *Palabras a los intelectuales* presidido por Fidel Castro el cual fue base para la política cultural revolucionaria y en el que se condenó todas las creaciones artísticas que reflejaran temas ajenos a las convicciones revolucionarias y a la disposición oficial (García, 2015).

Desde estas declaraciones, se consideró que toda acción revolucionaria, era aquella que se preocupara por analizar lo bueno, lo útil y lo bello para el pueblo. “¿Cuáles son los derechos de los escritores y de los artistas, revolucionarios o no revolucionarios? Dentro de la Revolución, todo; contra la Revolución, ningún derecho” (Castro, 1961, parr.49). Esta frase, pasó a la historia como una definición de las posibilidades a las que se sujetaron artistas e intelectuales.

Las palabras inquietaron a los gremios y para 1963, las polémicas entre organizaciones ya generaban debates entre construir un socialismo resguardado bajo la tradición soviética o el socialismo basado en la propia tradición nacional y peculiaridad de los países subdesarrollados (Candiano, 2017).

En una tercera etapa marcada de 1965-1975 se lleva a cabo en 1971 el primer Congreso Nacional de Educación y Cultura en él se reafirmó la lucha a favor de la cultura para las masas y el arte a favor de la Revolución Cubana. Los temas que se declaraban como convenientes se relacionaban con la literatura infantil, el proceso revolucionario en su lucha contra el subdesarrollo y el de conservar la ideología del pueblo. Fidel Castro habló de un proceso revolucionario en el que se valoraban las creaciones culturales y artísticas en función de utilidad para el pueblo, a los aportes a la reivindicación, la liberación y la felicidad del hombre (Domínguez, s.f.).

A partir de 1971 y hasta 1975 se denominó un periodo bajo el término “Quinquenio gris” y el cual se caracterizó por ser una fase de censura y represión cultural, marginación de artistas e intelectuales homosexuales o religiosos en nombre de una pureza ideológica (EcuRed (b), s.f).

Una ideología marcada por tintes del realismo socialista generado en la Unión Soviética se difundió claramente en el panorama de la revolución en Cuba, el arte con propósitos sociales y accesible a las masas, desde una mirada positiva comunista, “todo arte formalista y progresista fue censurado como capitalista y burgués y desprovisto de cualquier relevancia para el proletariado” (Fernández, 2011, p.8).

Los años setenta se identifican como un periodo donde la actividad intelectual y artista se encarece abruptamente, la dirección de instituciones culturales se encontraba en manos de funcionarios que se distinguieron por su lealtad a la Revolución por lo que se vuelve un periodo de imposiciones partidarias. Este marco aporta un acercamiento a las condiciones en las que se contenía el quehacer artístico. Los creadores de literatura, el cine, del teatro y la danza, se tropezaron con medidas de censura, con el exilio, la negación e incluso el despojo de su libertad al ser enviados a centros de reclusión. Dichos centros denominados Unidades Militares de Ayuda a la Producción (UMAP)¹, pretendían reformar a los individuos de sus “desviaciones” contrarrevolucionarias, lo cual podía abarcar desde juicios contendientes a la Revolución, la crítica al realismo socialista y las preferencias homosexuales tanto en su vida privada como en la revelación de sus obras (Celecia, 2016).

En dicho contexto, la intolerancia y la imposición se extendió aberrantemente. Las tendencias del decreto político de la Revolución hacia la cultura, a los intelectuales y en general a la sociedad cubana, pareciera desde esta panorámica generalizada, que fue determinada por el afán de dominio y adiestramiento hacia una perspectiva de revolución como primacía, provocando con ello, atentados contra los derechos de los individuos como seres autónomos y racionales.

Ramiro Guerra y su obra *Decálogo del apocalipsis*

Ramiro Guerra después de una trayectoria como bailarín entabla su camino en la enseñanza de la danza a partir de 1950 y para 1959 se posicionó como director artístico de la compañía profesional de danza moderna del Teatro Nacional. Asume labores en la docencia, en la coreografía y la investigación lo cual fue propicio para que sus propuestas afines a la identidad, apropiación y reconocimiento del arte danzario cubano se desarrollaran. En general, sus planteamientos concurren en el estudio y fusión de las raíces afrocubanas y la modernidad que se proponía en la danza (Riera, 2012).

Los principios del lenguaje del movimiento que desarrolló cimentaron una base metodológica para la enseñanza de la danza en el año de 1962. Los soportes de dicha metodología, se fundamentaron en elementos folklóricos nacionales, en el movimiento ondulante, las danzas afrocubanas y en las propuestas de la danza moderna norteamericana (Riera, 2012). Sus líneas creativas también se dirigieron a enaltecer la herencia africana y la riqueza folklórica nacional; *Suite Yoruba* (1960) una de sus obras más emblemáticas, presentaba rituales afrocubanos, toques de tambores y deidades; *Orfeo Antillano* (1964) una obra con narrativa del mundo mitológico griego transmutado a la mitología afrocubana; *Medea y los negreros* (1968) una obra que incluyó toques congos en fusión con los mitológicos Medea y Jason (Boudet, 2006; Guerra, s.f (a); Pérez, 2020).

Logró ajustar las diversas formas de movimiento de la danza moderna junto al folklore cubano para dar vida a una técnica acorde a la realidad y a los cuerpos nacionales, además, incorporó temas cubanos en la danza y se considera pionero de los estudios sobre la danza en Cuba (EcuRed (c), s.f). Creó la danza nacional a partir del cuerpo cubano y el baile negro, de la búsqueda de la gravedad y la desintegración.

Hasta esta etapa y considerando las fechas de sus obras referidas con contenidos de alusivos a la cultura afrocubana, se consigue entablar un vínculo con los objetivos revolucionarios relacionados a la búsqueda de identidad nacional y la recuperación de las raíces, de la herencia y de la supresión del racismo. Sus aportes creativos transmitieron el rescate de lo autóctono para representar lo cubano e identificarlo ajeno a otra cultura, ideales arraigados fuertemente al pensamiento revolucionario.

En su línea de creación surge *Decálogo del Apocalipsis*, aunque en este caso, la obra se convirtió en un motivo de censura y provocó el aislamiento de su autor. Recordemos que para 1971, año en que pretendía estrenar la obra, se reafirmaba la decisión partidaria gubernamental de relegar a todos aquellos artistas e intelectuales que no aportaran a los principios revolucionarios, comenzaba el denominado *Quinquenio gris*.

Aunque esta obra no llegó a estrenarse en tiempo y forma establecida, se considera como una obra efectuada, de gran relevancia e impacto para el desarrollo de la danza cubana. Es calificada como un estreno ya que se trabajó arduamente durante un año, y aunque no se presentó formalmente, si se realizaron ensayos generales llenos de público (Brooks, 2012).

El análisis de la obra

Para adentrarnos al análisis de la obra en contexto con la situación sociopolítica, hemos estudiado un panorama de los ideales revolucionarios, las percepciones contrarrevolucionarias y las diversas etapas y consideraciones que fueron originándose a través de algunos eventos como la prohibición del filme *PM*, las medidas de reforma para rehabilitar en unidades de trabajo y los propios discursos del General Fidel Castro.

Dado que no se encuentran evidencias fílmicas de la obra, la principal referencia para examinar y vincular la situación sociopolítica revolucionaria con esta propuesta artística, el análisis se basa en el libro *Coordenadas Danzarias* (1999) que el mismo Ramiro Guerra escribió y en el cual, dedica todo un capítulo para describir la propuesta de su obra y para mostrar una serie de fotos tomadas en uno de los ensayos generales y en sus respectivas locaciones.

Ramiro Guerra, consideró su obra como un espectáculo con elementos teatrales que jamás se habían propuesto en conjunto para la escena. La discursividad de *Decálogo del Apocalipsis* se relaciona en varios niveles y respecto a un relato ordenado. La narrativa, no solo presenta cierta continuidad entre escenas, sigue además un orden espacial específico al desplazarse por diversas locaciones dentro y fuera del teatro lo que involucra así mismo a los espectadores.

Se describen varios contenidos en esta obra; la guía metafórica que se realiza mediante las imágenes escénicas, el sistema de recorrido espacial tanto de bailarines y la traslación del público que de cierta manera es guiada por los personajes. Contiene un conjunto de elementos plásticos-visuales y su maquinación, además el sistema sonoro interior y exterior al recinto, y por supuesto el sistema del vínculo y comunicación con el público.

Decálogo del apocalipsis estuvo basada en los diez mandamientos bíblicos. Este conjunto de principios éticos y de devoción son expuestos de manera desacralizada, juegan metafóricamente en distintas escenas logrando que, en conjunto, se constituya una secuencia con distintos tipos de relatos. Son “acciones o hechos vertidos en imágenes danzarías que siguen unas a las otras en sucesión progresiva, y que marcan un recorrido desde un principio hasta un fin, abriendo el paso en su trayecto, a través del tiempo” (Guerra, 1999, p.123). Este sistema de continuidad de escenas, se desarrolla con tres personajes que conducen al público, funcionando como el nexo entre cada escena y a su vez como guías del recorrido.

Se consideró una creación atrevida ya que contenía diversas discordias respecto los modos escénicos de la danza en esos días:

Primero la ruptura de espacios, por efectuarse al aire libre en diversos exteriores (jardines, escaleras, puentes, paredes, ventanas, aleros, zonas de parqueo, vestíbulos) del Teatro Nacional de Cuba que daba su frente a la Plaza de la Revolución. Segundo, la relación con el público que debía seguir el espectáculo, por dos horas, a lo largo de todo el basto edificio. Tercero, el uso de textos –cantados, declamados y hablados por los bailarines- y, por último, el tratamiento de la temática sexual con un enfoque como no había sido tratado en nuestro mundo danzario, a través de una burlesca carnavalesca general del espectáculo. (Guerra (a), s.f, p.11)

Las escenas de la obra se configuran de diez escenas proporcionales a los diez mandamientos religiosos:

1. *Adorarás a los dioses*: El becerro de oro
2. *Matarás*: Crucifixión
3. *Deshonrarás padre y madre*: El hijo pródigo
4. *Blasfemarás*: La Torre de Babel
5. *Nada será santificado*: Los ángeles caídos
6. *Robarás*: El buen ladrón
7. *Desearás a la mujer de tu prójimo*: Las vírgenes tontas
8. *Fornicarás*: El cantar de los cantares
9. *Levantarás falsos testimonios*: Los falsos profetas
10. *Codiciarás los bienes ajenos*: El séptimo sello

Prólogo: Kyrie

Epílogo: El reino de los cielos

Considerando la panorámica de la política cultural y las determinaciones revolucionarias, el análisis específico de los contenidos en esta obra, se enfoca en encontrar aquellas relaciones que pudieran tener indicios de incumplimiento con las disposiciones partidarias. Como se ha referido anteriormente, el discurso revolucionario, reclamaba entre otras cosas, el arte como arma revolucionaria, contra la discriminación, la homosexualidad y se enfocaba en la cero tolerancia hacia el racismo.

La escena de *Matarás: Crucifixión* se describe en medio de una procesión santa y transportan al personaje principal cargando una cruz para finalmente ser asesinado. Durante el camino se vocifera, se recorren caminos circulares y luego de ser bajado a un sótano que fuese su sepulcro, emerge él mismo resucitado, e inmediatamente aparecen los abacuás danzando (Guerra, 1999).

En esta escena se manifiesta severamente el asesinato y el extremismo racista relacionado con el dogma católico. Se expone en escena el linchamiento de un negro por parte del *Ku-Klux-Klan*. Esencialmente la imagen de un negro siendo llevado a su ejecución ya indica un mensaje fuerte de discriminación, abuso y dominación sobre una raza. Además de poder asociarlo al quinto mandamiento que refiere a no matar, el asesinato y resurrección de un negro, la procesión de semana santa que se propone y la asociación KKK son un conjunto de elementos que recurren a la violencia, el racismo y odio extremo.

El hecho que aparezcan al finalizar la escena los abacuás¹, se asocia al desprecio y humillación de las tribus, a la negativa ante las prácticas religiosas que provienen de la tradición y creencias africanas² y que siguen muy presentes en Cuba. Se abordaron en este cuadro los grupos religiosos y grupos de cultos, en su denuncia del mandamiento religioso “no mataras” y en contraste con el final danzante de los abacuás, este cuadro entrelaza el desprecio y la humillación ante distintos cultos, etnias, religiones o prácticas. Un conjunto de elementos, imágenes y discursos que se consideraron contrarios a la ideología revolucionaria.

Deshonrarás padre y madre: El hijo pródigo es un cuadro, según la descripción del artista, caracterizado de gestualidad. Se trata de una batalla de dependencias en los roles familiares, de los hijos frente a las figuras de madre-padre.

En esta escena se simboliza mediante una soga el cordón umbilical que une a los hijos con los padres. La figura de los padres de familia se personifica en una gran escultura giratoria, por un lado, hombre por otro lado mujer. Los personajes que aparecen desde su interior repudian y prenden fuego a la gran escultura, pero en un inesperado desvío, el cordón del que parecían haberse liberado, se reestablece y los atrapa en una dependencia sin expiración (Guerra, 1999). Se puede pensar, que dicha escenificación quedó lejos de la visión revolucionaria que exigía mediante el arte la aportación y reivindicación humana. Presentar una sublevación ante el mando familiar no parece

desde una mentalidad limitada un argumento presumible de razonamiento. O quizá, las autoridades no deseaban que, mediante esta representación, se influyera hacia la sociedad para establecer vínculos con actos de dominio y autoridad que pudieran ser abatidos.

En la escena *Blasfemarás: La torre de babel*, se utiliza la voz mediante una serie de malas palabras pronunciadas en distintos idiomas. La escena termina con estos bloques verbales siendo supervisados por una figura que se equipara con la de un ejecutivo. Aunque las malas palabras referían frases como “*Son of a bitch, Figlia di putana, Hija de la chin-chingada, Allez va merder o Omitutu patutiddi*” (Guerra, 1999, p.138), no quedan manifiesto que éstas, refirieran a algún incumplimiento revolucionario directamente, sino considerar el desafío de dogmas ya que el cuadro, es relacionado al relato bíblico del Génesis 11:1-9 “La torre de babel”.

La escena indica ser más teatral que dancística, usa el idioma francés, inglés, italiano, yoruba y español, en semejanza a la creación de idiomas que complicaran los acuerdos de los hombres. Quizá sea una denuncia a la humanidad en general que esta enajenada, que no se entiende y blasfema mientras que una figura de poder observa y consciente las condiciones en que se encuentran, en cualquier caso, desafía a los mandatos y se relaciona a una acción contra revolucionaria en un contexto de ataque a la moral.

Levantarás falsos testimonios: Los falsos profetas, asemejan un conjunto de títeres que son manipulados y accionados para darse cuerda entre sí, mismos que terminan por abatirse juntos en una cloaca de desagüe. Podríamos considerar que la escena sugería una crítica al manejo por parte de las autoridades, a la vigilancia y a los métodos de control que se imponían. Mediante la coreografía desarticulada y la manipulación de títeres esperpénticos –como los llamó Ramiro Guerra-, se sugiere una analogía a la diligencia y manejo de la sociedad que era sacrificada a favor de una supuesta moral ética del hombre nuevo.

Desearás a la mujer de tu prójimo: Las vírgenes tontas, es una escena que tiene como figura principal la Gran Ramera la cual, presenta una exhibición de modas. Ésta simboliza la frivolidad y es llevada en alto por la bíblica *Bestia de Siete Cabezas* (formada por siete bailarines). La mercancía de la frivolidad es presentada por maniqués de mujeres que se asfixian dentro de armazones de cobre con aluminio. La bestia de siete cabezas es mencionada en el Apocalipsis de la biblia, aunque las interpretaciones bíblicas tienen un entramado complicado de descifrar y reducir, podemos considerar que representa el sistema político, el poder, los reinos y/o las naciones (La bestia, 2012).

En la escena, podemos atribuir a la bestia formada por bailarines, como un móvil superficial que induce al consumismo esencialmente por parte de las mujeres. Los armazones que sofocan, conceden la idea de comportamientos sociales banales. Si la revolución cubana pretendía controlar las propuestas artísticas basadas en la moralidad, en la utilidad de éstas para instruir a la sociedad, probablemente consideró que las demostraciones de la superficialidad y lo ostentoso de la moda, era un tema intrascendente e innecesario.

Fornicarás: El cantar de los cantares se conforma de cuatro episodios, en uno de ellos se somete a una pareja interracial a actos de violación. Es un cuadro erótico, violento, con desnudos y fragmentos poéticos. Se emplean objetos fálicos, se realizan festividades, se combina con textos bíblicos, acopio de cuerpos, se usa un maniquí desnudo de mujer, grandes candelabros en forma de pene. Se deduce, que es un cuadro que combina y oscila entre actos deshonorosos como la violación, con el aislamiento, la desolación y otras alteraciones que conducen a la lujuria, la festividad y el deleite en un mismo cuadro.

El cuadro enteramente, fue una distorsión del comportamiento moral, un manifiesto al deseo y dentro del contexto revolucionario, una desviación que no podía ser tolerada y que era incluso aquello que se intentaba sanar mediante las UMAP. Basta con recordar la homofobia acentuada en la política cultural que promulgo la revolución para considerar que estas escenas fueron por mucho, un atrevimiento inadmisibles hacia la moralidad y el intento por enaltecer la sociedad cubana.

Nada será santificado: Los ángeles caídos utiliza una proyección cinematográfica a un costado del hecho escenificado, donde se presentan revueltas estudiantiles de los años sesenta hechos que, aunque fueron mostrados con ironía, denunciaban una realidad de tensión y movimientos sociales que marcaron importantes cambios en el mundo. Ramiro Guerra consideró que los años sesenta, fue una época violenta, de crisis y choques donde se denunciaron diferencias entre riqueza – pobreza, de persecuciones raciales y de planteamientos que ocasionaron rupturas ideológicas, políticas y económicas.

Podemos considerar que, aunque uno de los principios de la Revolución cubana se ocupó de alfabetizar y apoyar a la educación en diversos niveles, las disposiciones también estimaban alcanzar la unión nacional basada en principios socialistas donde el arte debía plasmar únicamente la realidad del desarrollo revolucionario. No resultaba conveniente entonces, rememorar eventos que significaron rebeliones contra autoridades y divisiones de poder.

La obra finaliza con *Epílogo: El reino de los cielos*, donde desde un edificio, la presencia de una figura invita, tirando sogas, a irse hacia otros mundos. Desbaratadamente, los practicantes de hechos violentos trepan y así culmina la obra. En esta escena se implementan luces de bengala y fuegos artificiales, pareciera una analogía al anhelado paraíso donde buscan cabida los sujeto incluso abatiéndose entre sí.

Conclusión

Desde estas perspectivas descritas a lo largo del análisis, la obra tuvo una clara intención de provocar y denunciar ideologías a partir no solo de mandamientos de la religión, sino con el uso de elementos teatrales, de distintos espacios y con cierta narrativa. Desde el uso del verbo, la significación dramática, la complejidad de montaje y en conjunto un sistema de experimentación escénica. El abordaje de temas como el racismo, las insinuaciones de desafíos o rebeliones a figuras de autoridad, el consumismo, la banalidad, la correlación de personajes realizando acciones de opresión, las prácticas y preferencias sexuales fuera de la considerada normalidad heterosexual o los actos enfermizos como las violaciones fueron discursos arriesgados que embisten cualquier forma de dogma, político o religioso.

Tomando en cuenta el contexto sociopolítico, la obra traspasó la ideología revolucionaria, otorgando diversos motivos para ser considerada inadecuada y en última instancia un manifiesto de desobediencia. El ateísmo y el compromiso a los ideales revolucionarios debían cumplirse, pues “quien no cumpliera con estos parámetros, no podía enseñar, pero tampoco hacer arte y ocupar un lugar relevante en la cultura del país, quedaban pues marginados” (Guerra (b), s.f, parr.8). En temas culturales y artísticos se exigía la moralidad, siendo esto el asiento para el repudio a la homosexualidad.

Decálogo del apocalipsis se constituía de elementos que para esa época no correspondían al discurso de la danza ni del dogma revolucionario. Fue una obra de provocación y confrontación, que transitó entre diversidad de géneros y propuestas artísticas poco exploradas en la danza, planteó la reflexión y el cuestionamiento. Fue una develación del poder de la danza, de cómo los discursos artísticos poseen autoridad para desacreditar o al menos incurrir en el pensamiento de quien observa.

Esta obra fue un llamado de alerta para las autoridades que apelaban a la imposición y dictadura. Es evidente que la política como organización puede afectar la libertad del movimiento y de expresión, y de cómo en una sociedad con ideales revolucionarios como lo es Cuba, logró segregar por momentos la intelectualidad y quehacer artístico.

Notas

¹ También denominados como campos de reeducación, dichas unidades tenían el propósito de convertir o rehabilitar seres “hostiles” en socialistas revolucionarios mediante trabajos forzados en el sector agrícola (Alderete, 2013).

² Hombres de sociedades secretas cuyos orígenes se remontan en las tribus africanas y se basaban en principios de apoyo y protección.

³ La religión yoruba y la santería tienen un gran número de fieles en Cuba, aun cuando llegaron a relacionar sus deidades con los santos católicos para ocultar sus propias creencias y prácticas, hoy en día es una religión muy común y se ejerce con aceptación.

Referencias

Alderete, Matías. (2013). *Masculinidad revolucionaria: la represión de maricones y la construcción del hombre nuevo en Cuba pos-revolucionaria*. Recuperado en: <http://cdsa.academica.org/000-038/147.pdf>

Boudet, Rosa Ileana. (2006). Suite yoruba o el furor de bailar. *Revista Encuentro*. Encuentro de la cultura cubana. 41/42. Recuperado en: <https://www.cubaencuentro.com/revista/revis-ta-encuentro/archivo/41-42-verano-otono-2006/suite-yoruba-o-el-furor-de-bailar-40871>

Brooks, Jorge. (2012). *Guerra, siempre en la danza*. La Jiribilla, revista cultural cubana. Recuperado en: http://www.lajiribilla.co.cu/2012/n587_08/587_15.html

Candiano, Martín Leonardo. *La cultura durante la construcción del nuevo Estado encuba (1959-1961). Intelectualidad y política en los inicios de la Revolución*. *Revista de la Red de Intercátedras de Historia de América Latina Contemporánea*. Año 4, n° 7. Recuperado en: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/RIHALC/article/view/18927>

Castro Ruiz, Fidel. (1961). Discurso pronunciado por el comandante Fidel Castro Ruiz, primer ministro del Gobierno Revolucionario y secretario del PURSC, como conclusión de las reuniones con los intelectuales cubanos, efectuadas en la Biblioteca Nacional el 16, 23 y 30 de junio de 1961. Departamento de versiones taquigráficas del Gobierno Revolucionario. Recuperado en: <http://www.cuba.cu/gobierno/discursos/1961/esp/f300661e.html>

- Celesia Pérez, Cosette. (2016). Poder, género e ideología. Tensiones y (re) construcciones durante los años 70 en Cuba. Researchgate. Recuperado en: https://www.researchgate.net/publication/342396763_Poder_genero_e_ideologia_Tensiones_y_reconstrucciones_durante_los_anos_70_en_Cuba
- Domínguez Muñoz, Leandra. (s.f). Capítulo: *Antecedentes y principios*. En La política cultural de la Revolución cubana. Reflexiones a la vista del siglo XXI. Recuperado en: <https://www.monografias.com/trabajos104/politica-cultural-revolucion-cubana-reflexiones-vista-del-siglo-xxi/politica-cultural-revolucion-cubana-reflexiones-vista-del-siglo-xxi.shtml>
- EcuRed (a). (s.f). Cap. Transición al socialismo. párr.2. *Historia de Cuba*. Revista digital. Recuperado en: (a) https://www.ecured.cu/Historia_de_Cuba
- (b) Quinquenio gris. Recuperado en: https://www.ecured.cu/Quinquenio_gris
- (c) Ramiro Guerra Suárez. Recuperado en: https://www.ecured.cu/Ramiro_Guerra_Su%C3%A1rez
- Fernández Diéguez, Eliécer. (2011). *La cultura cubana en la década del 70. El quinquenio gris. Un estigma para la creación artística y literaria*. Recuperado en: http://www.archivocubano.org/pdf/cultura_cubana_decada_70.pdf
- García Borrero, Juan Antonio. (2015). Provocaciones en torno al cortometraje documental cubano en los años sesenta y setenta. Revista de la Asociación Argentina de Estudios de Cine y Audiovisual. N° 12. Dialnet. Recuperado en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7263195>
- Guerra, Ramiro (a). (s.f). *Ramiro Guerra de la A la Z*. Homenaje a Ramiro Guerra. Revista Cuba-encuentro. Recuperado en: <http://www.cubaencuentro.com/revista/content/download/46017/399608/.../4142re09.pdf>
- Guerra, Ramiro. (1999). *Coordenadas Danzarias*. Ediciones UNION. Unión de escritores y artistas de Cuba. El Vedado, Ciudad de la Habana.
- La Bestia. (2012). La bestia del apocalipsis – I. Ap. 13: 1. Relidad y realidad bíblica. Recuperado en: http://relidadbiblica.blogspot.com/2012/12/la-bestia-de-apocalipsis-i_25.html

Pérez León, Roberto. (2020). Un decálogo del apocalipsis cubano casi medio siglo después. Cuba escena. Portal de las artes escénicas cubanas. Recuperado en: <http://cubaescena.cult.cu/decalogo-del-apocalipsis-cubano-casi-medio-siglo-despues/>

Riera Sáenz, Carolina. (2012). Ramiro Guerra, bailarín, coreógrafo y maestro. [Tesis para obtener título de profesor especializado en danza, Universidad de Chile]. <https://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/111578/riera.pdf>



**El “Espejismo” del Rendimiento Estético en Danza Académica: Aprendizaje Motor y
Diseño de Tareas Desde El Enfoque de las *Constraints***

**The Aesthetic Performance “Illusion” in Classical Ballet: Motor Learning and Task Design
From a Constraints-Based Approach**

Jerónimo Forteza Ramos

IEA Oriol Martorell

Recepcionado:19/02/26 Aceptado:08/05/26

Resumen

En la enseñanza de la danza académica, el progreso tiende a evaluarse por la mejora inmediata del rendimiento estético observable. Sin embargo, existe literatura sobre aprendizaje motor que advierte cómo las condiciones que optimizan el rendimiento durante la práctica no siempre favorecen el aprendizaje (cambios relativamente duraderos) ni su transferencia a nuevos contextos. Este trabajo analiza la posibilidad de que el rendimiento estético inmediato actúe como un “espejismo” de aprendizaje en el aula de danza académica.

Para ello, se articula el marco de las *constraints* (restricciones) aplicado al desarrollo y adquisición de la coordinación, destacando la interacción entre restricciones del organismo, el entorno y la tarea, y su relevancia para comprender la emergencia y estabilización de patrones coordinativos. A partir de una revisión narrativa y un análisis conceptual, se discuten restricciones típicas del contexto de danza académica (p. ej., alta guía externa, práctica en condiciones estables, retroalimentación visual continua) que podrían promover mejoras transitorias de rendimiento sin garantizar retención y transferencia. Finalmente, se proponen implicaciones pedagógicas para el diseño de tareas orientadas a un aprendizaje motor más robusto, mediante la manipulación deliberada de restricciones de tarea y entorno.

Palabras clave: danza académica; aprendizaje motor; rendimiento; retención y transferencia; restricciones.

Abstract

In classical ballet training, progress is often evaluated through immediate improvements in an observable aesthetic performance. However, research on motor learning highlights that practice conditions that enhance short-term performance do not necessarily promote learning (relatively permanent change) nor transfer to novel contexts. This paper examines whether immediate aesthetic performance in ballet instruction may function as a “learning illusion.”

The analysis integrates the constraints framework for the development and acquisition of coordination, emphasizing how movement patterns emerge from the interaction among organismic, environmental, and task constraints. Using a narrative review and conceptual analysis, the paper discusses common constraints in ballet classes (e.g., strong external guidance, stable practice contexts, continuous visual feedback) that may yield transient performance gains without ensuring retention and transfer. Finally, pedagogical implications are outlined, arguing for deliberate manipulation of task and environmental constraints to foster more robust motor learning beyond immediate aesthetic outcomes.

Keywords: classical ballet; motor learning; performance; retention and transfer; constraints.

Introducción

La enseñanza de la danza académica se desarrolla en un contexto particular en el que el aprendizaje se manifiesta de manera visible y corporal y donde el progreso tiende a evaluarse a partir de la calidad estética inmediata de la ejecución. En este trabajo, el término estético se emplea en un sentido operativo y técnico, referido a la calidad observable de la ejecución (limpieza y claridad del gesto, fluidez, control de asimetrías y organización dentro de ejes posturales y coordinativos esperados en la danza académica), y no a la expresividad, a un ideal corporal ni a unas idealizadas condiciones físicas del estudiante.

En este marco, resulta habitual que docentes y estudiantes interpreten la mejora observable en clase como un indicador directo de aprendizaje. Sin embargo, la literatura sobre aprendizaje motor advierte que aquello que se observa durante la práctica no siempre refleja cambios estables en la organización del movimiento. Desde una perspectiva clásica, es necesario distinguir entre rendimiento (*performance*), entendido como fluctuaciones temporales en la ejecución durante o inmediatamente después de la práctica, y aprendizaje (*learning*), definido como un cambio relativamente permanente que se manifiesta a través de la retención y la transferencia (Soderstrom & Bjork, 2015).

La literatura sobre pedagogía de la danza académica describe frecuentemente una clase organizada como fórmula estable (barra-centro-desplazamientos) y sustentada en repeticiones sistemáticas de movimientos (Lindblom, 2020; Vaganova, 1934/1969, como se citó en Lindblom, 2020). Además, se explicita una progresión por niveles y grados de dificultad, mientras que los manuales priorizan la ejecución correcta/incorrecta y dedican menor atención a cómo aprenden los estudiantes (Zeller, 2017). En este marco, la retroalimentación adopta frecuentemente la forma de “correcciones” inmediatas, esperándose que el alumno ajuste al instante lo señalado por el docente (Lindblom, 2020).

La revisión realizada por Soderstrom y Bjork (2015) muestra que las condiciones que optimizan el rendimiento durante la adquisición pueden generar una ilusión de aprendizaje, ya que no siempre favorecen la retención ni la transferencia a largo plazo. En algunos casos, incluso, la reducción de errores durante la práctica se asocia con un peor desempeño posterior cuando se retiran los apoyos. Trasladado al ámbito de la danza académica, esto plantea una cuestión pedagógica fundamental: hasta qué punto una ejecución estéticamente convincente al final de una clase refleja una reorganización profunda del control motor, o bien una adaptación transitoria a un conjunto muy específico de condiciones de práctica.

En el campo de la pedagogía y la medicina de la danza esta preocupación no es ajena: documentos de referencia para docentes han planteado recomendaciones sobre aprendizaje motor en danza, subrayando la importancia de la transferencia y problematizando supuestos tradicionales como el uso continuo del espejo o la transferencia automática de la barra al centro (Wilmerding y Krasnow, 2025).

Aunque el enfoque constraints-led se ha aplicado a la pedagogía de la danza (p. ej., Rodrigues, 2017), se ha atendido menos a la distinción rendimiento–aprendizaje del alumnado y al posible carácter ilusorio del rendimiento estético inmediato, que es el foco de este trabajo.

Para abordar esta problemática desde un marco explicativo del movimiento, resulta pertinente el enfoque de las restricciones propuesto por Newell (1986). Desde esta perspectiva, la coordinación motora no se concibe como la aplicación de un programa preestablecido, sino como un proceso de autoorganización que nace de la interacción entre restricciones del organismo, del entorno y de la tarea. Este modelo ha sido ampliamente utilizado para comprender la adquisición de habilidades motrices, destacando que los patrones coordinativos son sensibles a las condiciones bajo las cuales se practica y pueden estabilizarse de manera específica para un determinado contexto (Newell, 1986).

Aplicado a la danza académica, el enfoque de las restricciones permite interpretar la clase como un sistema complejo de restricciones altamente estructurado: el uso del espejo como fuente dominante de información visual, la barra como soporte, la homogeneidad del suelo, la organización espacial del aula, el tempo musical marcado y la repetición ritualizada de secuencias. Estas condiciones pueden canalizar rápidamente patrones coordinativos que resultan eficaces para cumplir con las demandas estéticas del momento, pero cuya estabilidad puede verse comprometida cuando dichas restricciones se modifican, por ejemplo, al retirar el espejo, variar el tempo, cambiar el espacio o introducir demandas expresivas diferentes. Investigaciones en enseñanza de la danza (Wilmerding y Krasnow, 2025) han señalado que el uso continuado del espejo puede mejorar la ejecución durante la práctica, pero no siempre favorece el desarrollo de la conciencia cinestésica ni la consolidación del aprendizaje motor.

Este planteamiento invita también a reconsiderar el papel tradicionalmente asignado a la repetición y a la minimización de la variabilidad en la enseñanza técnica. En enfoques clásicos del control motor, la variabilidad suele interpretarse como un error que debe ser reducido para estabilizar un patrón “correcto”. No obstante, trabajos previos sobre coordinación y regulación del movimiento han señalado que la variabilidad puede cumplir una función estructural en la adaptación y en la exploración de soluciones motoras (Bernstein, 1967). Desde esta óptica, la práctica excesivamente estable podría favorecer patrones rígidos, eficaces solo bajo condiciones muy específicas, pero poco adaptables a situaciones nuevas. Este argumento adquiere aún más relevancia en el contexto actual, donde los intérpretes transitan entre lenguajes y sistemas de creación heterogéneos, que modifican las demandas perceptivas, espaciales y expresivas de la acción. Por ello, el objetivo pedagógico no debería ser solo “limpiar” una ejecución en condiciones conocidas, sino fortalecer patrones coordinativos de base capaces de reorganizarse cuando cambian el contexto, el código estético o la lógica de composición.

A la luz de esto, el presente trabajo se plantea la siguiente pregunta:

¿Puede el rendimiento estético inmediato en danza académica actuar como un “espejismo” de aprendizaje, al estar favorecido por condiciones que optimizan la performance, pero no necesariamente la retención y la transferencia?

Para explorar esta cuestión, se integran dos marcos complementarios: la distinción entre aprendizaje y rendimiento, que alerta sobre interpretaciones erróneas del progreso observable

(Soderstrom y Bjork, 2015), y el enfoque de las restricciones, que ofrece un lenguaje teórico para analizar cómo el diseño de la tarea y del entorno puede canalizar, y en ocasiones limitar, la adquisición de patrones coordinativos robustos (Newell, 1986). Desde esta integración, el artículo propone una lectura aplicada orientada a afinar los criterios con los que se interpreta el aprendizaje en la enseñanza de la danza académica.

A partir de aquí, se hace necesario un análisis que permita reinterpretar el rendimiento estético observable a la luz de modelos contemporáneos del aprendizaje motor, lo que conduce a los objetivos del presente trabajo. Sin tratar de plantear una modificación global del sistema de la danza académica, sino una reconsideración de cómo se programan las tareas y de qué entendemos por progreso, para distinguir la mejora estética inmediata de un aprendizaje motor verdaderamente funcional.

Objetivos

En coherencia con el planteamiento teórico expuesto y desde una perspectiva interpretativa, el presente trabajo se propone como objetivo general:

Analizar si el rendimiento estético inmediato observado en la enseñanza de la danza académica puede constituir un “espejismo” de aprendizaje motor, a la luz del enfoque de las restricciones y de la distinción entre aprendizaje y rendimiento.

Y como objetivos específicos:

1. Examinar el enfoque de las restricciones, incluyendo el papel funcional de la variabilidad, como marco para comprender la emergencia y estabilización de patrones coordinativos en la danza académica.
2. Discutir la distinción aprendizaje–rendimiento y su relevancia para interpretar el progreso observable en el aula de danza académica.
3. Explorar posibles implicaciones pedagógicas del diseño de tareas en danza académica en relación con un aprendizaje motor durable y transferible, más allá del rendimiento estético inmediato.

Estos objetivos orientan un abordaje teórico–interpretativo que se concreta en la metodología descrita a continuación.

Metodología

Dado el carácter conceptual del problema planteado, el estudio adopta un enfoque metodológico acorde con su naturaleza interpretativa.

Así, el presente trabajo utiliza un enfoque de ensayo teórico–interpretativo basado en lectura analítica y contraste de marcos conceptuales provenientes del aprendizaje motor y la teoría de la coordinación. La selección de fuentes se realizó mediante un criterio intencional orientado a reunir textos con alta influencia y pertinencia para el problema planteado. Se priorizaron:

- a) Obras y capítulos fundacionales sobre coordinación y restricciones, especialmente aquellos que conceptualizan la creación de patrones coordinativos a partir de la interacción entre restricciones del organismo, el entorno y la tarea.
- b) Revisiones integradoras sobre la distinción entre aprendizaje y rendimiento, con énfasis en retención y transferencia como indicadores de aprendizaje durable.
- c) Aportes clásicos sobre coordinación y regulación del movimiento que respaldan una comprensión sistémica del control motor.

El contexto de la clase de danza académica se describe a partir de rasgos pedagógicos ampliamente reconocidos en la práctica profesional, con el fin de situar la discusión teórica, sin pretensión de exhaustividad ni validación empírica específica.

El procedimiento de análisis se desarrolló en tres etapas:

1. Delimitación conceptual de términos clave (rendimiento, aprendizaje, retención, transferencia y restricciones).
2. Interpretación del contexto de la clase de danza académica como un sistema de restricciones específicas (p. ej., retroalimentación visual continuo mediante espejo, corrección inmediata, estabilidad del entorno y estructura ritualizada de práctica).
3. Síntesis argumental para responder la pregunta sobre el posible “espejismo” del rendimiento estético, derivando implicaciones pedagógicas en forma de orientaciones conceptuales para el diseño de tareas.

Dado su carácter interpretativo, este trabajo no persigue exhaustividad sistemática ni pretende establecer relaciones causales empíricas; sus aportes deben entenderse como una propuesta de lectura conceptual sustentada en la coherencia del argumento y su fundamentación teórica.

Las implicaciones pedagógicas derivadas no se presentan como propuestas prescriptivas, sino como criterios conceptuales para orientar el diseño de tareas y la interpretación del aprendizaje en contextos reales de enseñanza de la danza académica.

A partir de este procedimiento analítico, se derivan una serie de resultados de carácter conceptual que se presentan a continuación.

Resultados/Discusión

Al tratarse de un ensayo teórico–interpretativo, el objetivo no es demostrar empíricamente la hipótesis planteada, sino construir una lectura plausible y útil para la práctica docente a partir de marcos consolidados. Por ello, se han priorizado fuentes influyentes; no obstante, se reconoce que otras aproximaciones (p. ej., enfoques centrados en aprendizaje observacional, teoría ecológica ampliada o estudios etnográficos de aula) podrían complementar o matizar esta lectura. A partir del análisis de la literatura, la discusión se organiza en cuatro ejes vinculados a los objetivos específicos del estudio.

Restricciones y Patrones Coordinativos en la Danza Académica

El enfoque de restricciones propone que la coordinación motora emerge de la interacción entre las restricciones del organismo, el entorno y la tarea. En danza académica, estas restricciones incluyen factores estructurales del bailarín (flexibilidad, fuerza, dimensiones corporales), las condiciones ambientales (suelo, espejos, música) y restricciones de la tarea, como la configuración del ejercicio (construcción de la combinación, orden de entrepasos, transiciones, direcciones y tempo) y los criterios del estilo que definen el objetivo de la acción (p. ej., alineación, rotación externa, verticalidad, colocación y direccionalidad de las líneas). Según Newell (1986), los patrones coordinativos característicos de un movimiento se estabilizan como atractores autoorganizados bajo ese conjunto de restricciones.

Button *et al* (2008) señalan un énfasis excesivo histórico en cambios de rendimiento sin suficiente análisis de propiedades dinámicas del cambio coordinativo, y que muchos estudios son de periodos cortos, por lo que pueden reflejar efectos transitorios más que consecuencias permanentes del aprendizaje.

En línea con esta lectura, Wilmerding y Krasnow (2025) advierten que el espejo puede ofrecer información visual distorsionada (bidimensional), lo que potencialmente reduce la conciencia cinestésica y el aprendizaje; además, su uso constante podría afectar negativamente la autoestima en bailarines jóvenes. De forma complementaria, el mismo documento cuestiona la asunción pedagógica de que lo practicado en la barra se transfiere automáticamente al centro, señalando evidencias de diferencias en demandas musculares que pueden limitar esa transferencia e incluso generar efectos no deseados.

En este sentido, las demandas estéticas de la danza académica (por ejemplo, posturas exactas o líneas corporales estándares) actúan como restricciones de tarea que canalizan el movimiento hacia soluciones motoras particulares. Así, lo que aparenta ser “dominio” de una figura puede ser simplemente la cristalización de un patrón rígido impuesto por la interacción de restricciones dominantes (Newell, 1986). Esta lectura sugiere interpretar la enseñanza clásica no como la mera transmisión de una forma fija, sino como un proceso dinámico donde el bailarín explora y refina patrones en respuesta a múltiples restricciones.

La guía y la retroalimentación constantes pueden mejorar la ejecución inmediata pero limitar la internalización del control motor, por lo que reducir la frecuencia de la retroalimentación e introducir dificultades deseables suele empeorar ligeramente el rendimiento en práctica pero mejorar la retención del aprendizaje (Soderstrom & Bjork, 2015).

Desde esta perspectiva, una mejora estética observable puede reflejar la estabilización de un patrón coordinativo eficaz para ese conjunto específico de restricciones (por ejemplo, con espejo, con apoyos posturales, con tempo constante y corrección inmediata), sin que ello garantice retención y transferencia cuando se retiran apoyos o se modifican condiciones (sin espejo, en el centro, con variación de tempo u orientaciones espaciales). En consecuencia, la calidad estética inmediata puede expresar no tanto un aprendizaje robusto, como un ajuste transitorio a un contexto de práctica altamente estable.

Variabilidad Motora y Regulación del Movimiento (Bernstein, 1967)

Bernstein (1967) enfatizó que el aprendizaje de un movimiento implica gestionar los múltiples grados de libertad del cuerpo. En las etapas iniciales, el aprendiz tiende a “congelar” articulaciones (restringir grados de libertad) para simplificar el control, y gradualmente va

“liberándolos” conforme progresa la práctica. Este proceso de *congelación-liberación* permite explorar variaciones funcionales: la variabilidad de movimiento no es simplemente “error”, sino un medio para encontrar soluciones más adaptativas. En un contexto clásico donde a veces se exige la repetición exacta de una forma estética, la perspectiva de Bernstein invita a reconocer que las desviaciones o ajustes iniciales son parte natural del aprendizaje motor.

En otras palabras, la estabilidad coordinativa verdadera se alcanza cuando el bailarín, más que copiar pasivamente una postura ideal, integra variaciones adaptativas de sus segmentos corporales. Esto implica que, durante la enseñanza, la observación de cierto grado de variabilidad puede ser positiva, reflejando un proceso de búsqueda de solución motora que eventualmente llevará a una coordinación más sólida (Bernstein, 1967).

Desde esta óptica, la reducción temprana de la variabilidad, frecuente en contextos donde se prioriza la forma estética, puede generar ejecuciones visualmente “limpias” que simulan estabilidad coordinativa, cuando en realidad el sistema aún no ha consolidado un patrón adaptable, reforzando así la ilusión de dominio técnico. Se entiende así que un patrón puede verse estable sin ser aprendido: se confirma como aprendizaje cuando se sostiene y se adapta al cambiar el contexto.

Aprendizaje vs. Rendimiento en el Aula de Danza Académica: el “Espejismo” Estético

La clásica distinción entre aprendizaje y rendimiento es clave para interpretar el progreso observable en clases de danza académica. Soderstrom y Bjork (2015) advierten que las mejoras inmediatas en el desempeño no son necesariamente un índice fiable de aprendizaje duradero. Es posible que la práctica repetitiva de una combinación aumente la claridad aparente de un paso en un ensayo, pero esa mejora puede no consolidarse a largo plazo.

Explicado de otro modo, el progreso técnico visible puede ser en parte un *espejismo*: se trata de un desempeño temporalmente óptimo que no garantiza retención o transferencia de habilidad. Este trabajo cuestiona la tendencia educativa clásica de enfocarse sólo en la ejecución perfecta en el momento, subrayando que una actuación impecable en clase podría sobreestimar hasta qué punto se ha logrado un aprendizaje genuino (Soderstrom & Bjork, 2015).

En el aula de danza académica, entonces, es importante diferenciar entre la calidad estética del rendimiento inmediato y los indicios de aprendizaje profundo, para no confundir la ejecución correcta momentánea con un dominio estable del patrón motor.

Asimismo, la progresión técnica se explicita mediante niveles y grados de dificultad, estableciendo indicadores de progreso dentro del propio sistema (Zeller, 2017). En este marco, la retroalimentación aparece frecuentemente como “correcciones” inmediatas, esperándose que el alumno ajuste de forma instantánea lo señalado por el docente (Lindblom, 2020).

En términos pedagógicos, esto implica que la corrección inmediata, la repetición bajo condiciones estables o la ejecución estéticamente convincente al final de una clase no constituyen por sí mismas evidencias de aprendizaje, si no se acompañan de señales de retención y transferencia del patrón coordinativo a contextos modificados. En danza académica, estas transferencias pueden manifestarse, por ejemplo, en la capacidad de sostener un patrón más allá de una combinación concreta, de trasladarlo de la barra al centro, de adaptarlo a cambios de tempo, espacio o exigencias expresivas, o de recuperarlo tras interrupciones temporales.

También, se ha señalado que los manuales tienden a privilegiar la distinción entre ejecución correcta/incorrecta y dedican menor atención a los procesos mediante los cuales los estudiantes aprenden (Zeller, 2017). En conjunto, estas características describen un tipo de dispositivo pedagógico ampliamente extendido que favorece la optimización del rendimiento observable dentro de condiciones conocidas, lo que refuerza la necesidad de distinguir entre mejora inmediata y aprendizaje durable.

Implicaciones Pedagógicas: Diseño de Tareas Para un Aprendizaje Durable y Transferible

En un marco donde el error tiende a tratarse como objeto de corrección inmediata (Lindblom, 2020) y la literatura técnica enfatiza la ejecución correcta/incorrecta (Zeller, 2017), resulta pertinente reconsiderar el papel de la variabilidad durante la práctica. Desde perspectivas de coordinación, la variabilidad no necesariamente representa un fallo, sino que puede formar parte de la exploración de soluciones motoras más adaptativas (Bernstein, 1967).

Estos hallazgos sugieren reorientar el diseño pedagógico más allá de únicamente una forma estética: manipular intencionalmente las restricciones de la tarea y el entorno puede enriquecer el aprendizaje motor. Por ejemplo, variar condiciones de práctica (ritmo musical, tipo de suelo, presencia de espejos u otros estudiantes) introduce cambios en las restricciones de la tarea que obligan al bailarín a adaptar sus patrones coordinativos. Esta variación fomenta la exploración activa de soluciones motrices alternativas, fortaleciendo la flexibilidad funcional del movimiento.

Además, siguiendo a Soderstrom y Bjork (2015), alternar ejercicios con descansos breves o intercalar actividades más desafiantes (principios de “dificultades deseables”) puede desacoplar el aprendizaje del desempeño inmediato, favoreciendo la retención a largo plazo. En conjunto, una pedagogía de danza académica informada por estas teorías enfatizaría tareas representativas y variadas que promuevan el dominio motor generalizable, en lugar de enfocarse sólo en la repetición exacta de una forma estética. De este modo se evitaría el “espejismo” del rendimiento, avanzando hacia un aprendizaje motriz más auténtico, durable y transferible a nuevas situaciones, tal como indican Newell (1986) y Soderstrom y Bjork (2015).

Estas propuestas pueden concretarse mediante decisiones de diseño de práctica ampliamente discutidas en teoría del aprendizaje motor:

- a) La organización de la práctica, donde el trabajo bloqueado suele mejorar el rendimiento durante la adquisición, pero la práctica aleatoria/intercalada beneficia retención y transferencia.
- b) El uso de instrucciones y retroalimentación, cuya frecuencia se recomienda reducir progresivamente para favorecer autorregulación sensorial, priorizando consignas de foco externo o analogías.
- c) El uso de demostraciones, que pueden aumentar consistencia durante la práctica, pero no deberían confundirse con el logro del objetivo, especialmente en tareas dominadas por el proceso técnico (Button *et al*, 2008).

Desde la pedagogía de la danza académica contemporánea, también se ha propuesto que introducir márgenes de imprecisión, elección e incluso estrategias a través de la improvisación, puede desplazar la clase de una lógica de “certeza fija” hacia una práctica más curiosa y artística, donde el bailarín aprende a resolver problemas bajo restricciones variables (Warburton, 2025).

A modo ilustrativo, la manipulación de restricciones podría concretarse en decisiones pedagógicas simples, por ejemplo:

- a) Alternar ejecuciones con y sin espejo, dentro de una misma combinación.
- b) Trabajar el mismo ejercicio de la barra en el centro.
- c) Variar el tempo musical y/o la orientación espacial de un mismo material técnico.
- d) Introducir breves secuencias sin corrección inmediata para favorecer la autorregulación sensorial.

Estas orientaciones no constituyen una propuesta de intervención cerrada, sino un marco conceptual que invita a repensar la práctica docente desde criterios de aprendizaje durable y transferible. En este marco, lo “cualitativo” no se refiere al volumen de ejercicios o repeticiones, sino al diseño de las condiciones (restricciones de tarea y entorno) que guían la organización del movimiento.

Así, la dificultad de una clase no reside tanto en lo cuantitativo como en lo cualitativo: el orden de los entresijos, las transiciones y los cambios de tempo u orientación pueden convertir una misma técnica en una oportunidad real de aprendizaje funcional. En consecuencia, las variaciones propuestas no buscan dificultar cuantitativamente el aprendizaje, sino desacoplarlo del rendimiento inmediato y favorecer patrones más adaptables.

Conclusiones

El análisis desarrollado sugiere que el rendimiento estético inmediato observado en la enseñanza de la danza académica no puede interpretarse automáticamente como aprendizaje motor.

La distinción entre rendimiento y aprendizaje indica que mejoras visibles durante la práctica pueden reflejar adaptaciones transitorias al contexto, sin garantizar cambios relativamente duraderos ni transferencia a situaciones nuevas (Soderstrom & Bjork, 2015). Desde esta perspectiva, la ejecución “correcta” o estéticamente convincente al final de una clase puede constituir, en determinados casos, un espejismo de aprendizaje, especialmente cuando se apoya en condiciones que optimizan la performance inmediata. En este sentido, el “espejismo” del rendimiento estético no constituye un problema técnico aislado, sino un problema interpretativo: confundir esa calidad visible con la profundidad del aprendizaje motor.

El enfoque de las restricciones proporciona un marco conceptual útil para comprender este fenómeno, al explicar que los patrones coordinativos emergen de la interacción entre restricciones del organismo, el entorno y la tarea (Newell, 1986). En la danza académica, la estabilidad del contexto de práctica, el uso del espejo, la estructura ritualizada de la clase, la corrección constante y las demandas estéticas precisas, pueden canalizar soluciones coordinativas eficaces para ese entorno específico, pero potencialmente frágiles cuando dichas restricciones se modifican. Esta lectura permite reinterpretar el progreso observable no solo como una mejora técnica, sino como la estabilización de un patrón dependiente de un conjunto particular de condiciones.

Asimismo, los aportes clásicos sobre coordinación y regulación del movimiento subrayan que la variabilidad cumple un papel funcional en el aprendizaje motor, al permitir la exploración y ajuste de los múltiples grados de libertad del sistema (Bernstein, 1967). Conviene matizar que no toda variabilidad es funcional: no se trata de introducir variación indiscriminada, sino de diseñar cambios representativos que obliguen a reorganizar el patrón sin perder el propósito técnico. Desde este punto de vista, una práctica excesivamente estable y orientada a minimizar desviaciones podría favorecer patrones rígidos, mientras que la variación controlada de tareas y entornos podría contribuir a una coordinación más adaptable y robusta.

En conjunto, estas consideraciones apuntan a la conveniencia de ampliar los criterios pedagógicos con los que se programa y evalúa el aprendizaje en la enseñanza de la danza académica. Más allá del resultado estético inmediato, indicadores como la retención, la transferencia y la capacidad de adaptación del patrón coordinativo ofrecen una visión más profunda del aprendizaje motor. Sin proponer una intervención específica, el presente trabajo sugiere que el diseño de tareas que manipule de forma deliberada las restricciones de tarea y entorno podría favorecer procesos de aprendizaje más durables y transferibles.

Este análisis tiene un carácter conceptual e interpretativo, por lo que estas conclusiones no deben entenderse como evidencia empírica directa. Futuras investigaciones, de carácter observacional o aplicado, podrían contrastar estas hipótesis en contextos reales de enseñanza de la danza, contribuyendo a integrar de manera más sistemática los marcos del aprendizaje motor en la pedagogía de la danza académica. En particular, sería pertinente contrastar estos supuestos en aula mediante intervenciones breves de diseño de tareas (p. ej., variación de tempo/orientación, uso intermitente de espejo) y su efecto en retención y transferencia.

En el marco de la pedagogía contemporánea, esta lectura del aprendizaje en la danza académica, a través de conceptos como restricciones, transferencia y el papel funcional del error, puede dialogar con enfoques que enfatizan la autorregulación y la construcción activa del aprendizaje. En este sentido, la formación técnica puede entenderse no solo como reproducción de formas, sino como desarrollo de criterios para adaptar, sostener y transferir lo aprendido. Estas conexiones abren un campo de investigación pedagógica aún poco explorado en danza académica.

Además, cabe matizar que este trabajo no cuestiona el valor estético ni la tradición técnica de la danza académica, sino que propone ampliar los marcos desde los que se interpreta el

aprendizaje motor en su enseñanza. En consecuencia, no se trata de abandonar los códigos de la danza académica, sino de programarlos de manera que la calidad estética no dependa del contexto inmediato, sino de patrones coordinativos capaces de sostenerse cuando el alumno se enfrenta a lo inesperado.

A la luz de lo desarrollado, también puede repensarse la lógica con la que se interpreta la progresión en la clase tradicional, donde a menudo parece medirse por una dificultad visible: de lo sencillo a lo complejo, de lo básico a lo virtuoso. Sin embargo, cabe preguntarse si el avance no ocurre también en otro lugar, menos evidente. Quizá progresar sea sostener mejor una ejecución, jerarquizar demandas simultáneas, reorganizarse cuando algo falla y mantener claridad cuando el contexto cambia. Puede que la competencia no crezca solo cuando el paso se complica, sino cuando el cuerpo logra hacer viajar lo que ya sabe: un mismo material, sin cambiar de forma, se vuelve más exigente con más continuidad, direcciones, menos apoyo o más riesgo. Ahí la dificultad no siempre está en el paso, sino en la organización interna que lo sostiene: avanzar no sería hacer más, sino hacer con más criterio, y permitir que lo aprendido permanezca cuando todo alrededor cambia.

Referencias Bibliográficas

- Bernstein, N. A. (1967). *The co-ordination and regulation of movements*. Pergamon Press.
- Button, C., Davids, K. y Bennett, S. (2008). *Dynamics of Skill Acquisition*. Human Kinetics.
- Lindblom, E. (2020). *Rethinking classical ballet pedagogy: Examining advancements that integrate a modern approach* (Master's thesis, University of Northern Colorado).
- Newell, K. M. (1986). Constraints on the development of coordination. *Motor development in children: Aspects of coordination and control* (pp. 341–360). Martinus Nijhoff.
- Rodrigues, J. H. P. (2017). *The acquisition of pedagogical expertise in dance: A constraints-led approach* (Doctoral dissertation, Queensland University of Technology). Queensland University of Technology. <https://doi.org/10.5204/thesis.eprints.104817>
- Soderstrom, N. C., y Bjork, R. A. (2015). Learning versus performance: An integrative review. *Perspectives on Psychological Science*, 10(2), 176–199. <https://doi.org/10.1177/1745691615569000>
- Warburton, E. C. (2025). Recentring Ballet for Twenty-First-Century Dance Education. *Dance*

Education in Practice, 11(1), 7–13. <https://doi.org/10.1080/23734833.2024.2434426>

Wilmerding, V., y Krasnow, D. Motor Learning and Teaching Dance . *International Association for Dance Medicine & Science*.

Zeller, J. (2017). Reflective practice in the ballet class: Bringing progressive pedagogy to the classical tradition. *Journal of Dance Education*, 17(3), 99–105. <https://doi.org/10.1080/15290824.2017.1326052>



Fijación terminológica y organización técnica en la danza española del siglo XVIII: el *Breue tratado* de Minguet (1764)¹

**Terminological standardisation and technical organisation in 18th-century Spanish dance:
Minguet's *Breue tratado* (1764)**

Gema Piedra Guerrero y Engracia M.^ª Rubio Perea

Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Málaga

Recepcionado:23/02/26 Aceptado:12/05/26

Resumen

En este trabajo se analiza el vocabulario técnico recogido en el *Breue tratado de los passos del danzar a la española* (1764) de Pablo Minguet e Yrol, con el fin de describir los procesos de fijación terminológica y la organización técnica de la danza española en el siglo XVIII. A partir de un corpus de 46 unidades léxicas, se analizan los mecanismos de estabilización escrita y de diferenciación de la ejecución. Los resultados muestran el predominio de unidades pluriverbales, cuya configuración permite delimitar con precisión variantes técnicas y articular el repertorio en series coherentes en torno a núcleos comunes. El tratado no solo documenta un vocabulario preexistente, sino que interviene activamente en su ordenación y favorece su transmisión pedagógica. El estudio subraya así el valor de la tratadística como espacio de mediación entre práctica corporal y formalización escrita, y aporta elementos para comprender la relación entre lenguaje técnico y organización coreográfica en la historia de la danza española.

Palabras clave: danza española; léxico técnico; siglo XVIII; fijación terminológica; tratados de danza.

Abstract

This paper examines the technical vocabulary in Pablo Minguet y Yrol's *Breue tratado de los passos del danzar a la española* (1764) in order to describe processes of terminological standardisation and the technical organisation of Spanish dance in the eighteenth century. Based on a corpus of 46 lexical units, the study analyses mechanisms of written stabilisation and performance differentiation. The results show the prevalence of multi-word units, whose structure enables the precise delineation of technical variants and organises the repertoire into coherent series built around shared technical nuclei. The treatise not only records pre-existing vocabulary but also contributes to its organisation and pedagogical transmission. The paper thus highlights treatise sources as a bridge between embodied practice and written formalisation and offers insights into the link between technical language and choreographic organisation in the history of Spanish dance.

Keywords: Spanish dance; technical lexicon; 18th century; terminological standardisation; dance treatises.

Introducción

El estudio del léxico de especialidad constituye una vía privilegiada para analizar los procesos de configuración, transmisión y legitimación del saber en la historia del español. En el tránsito del español clásico al español moderno, el siglo XVIII ocupa una posición clave, marcada por la reorganización ilustrada del conocimiento, la expansión de los lenguajes técnicos y la progresiva fijación escrita de ámbitos tradicionalmente vinculados a la práctica y a la oralidad. En este contexto, el léxico técnico-artístico ofrece un campo de observación revelador, al situarse en una zona de contacto entre lengua general, lenguajes de especialidad y prácticas sociales que condicionan su codificación.

Dentro de este marco, la danza española presenta un interés singular. Su carácter híbrido —a medio camino entre arte, técnica y práctica corporal— ha generado un vocabulario especializado que, pese a su estabilidad funcional en el ámbito profesional, ha tenido una presencia desigual en los repertorios lexicográficos académicos. Estudios recientes han comenzado a examinar el tratamiento del léxico de la danza en los *Diccionarios de autoridades* y en la tradición académica del siglo XVIII (Rubio Perea, 2024; en prensa), lo que ha permitido precisar los criterios de incorporación y exclusión de estas voces. Sin embargo, el análisis estructural del vocabulario técnico en las fuentes tratadísticas y su consideración como sistema terminológico continúan siendo parciales. Persiste, por tanto, la necesidad de estudiar cómo estos textos participan activamente en la fijación y organización del léxico especializado.

Los tratados de danza del siglo XVIII constituyen, en este sentido, fuentes privilegiadas para la historia del léxico, pues intervienen en la codificación escrita del saber coreográfico al fijar denominaciones técnicas surgidas de la tradición oral y de la práctica profesional. Su análisis permite, además, revisar categorías habituales en la historiografía léxica y reflexionar sobre los límites de la documentación disponible para el estudio diacrónico del vocabulario, especialmente en lo que respecta a las unidades léxicas pluriverbales y a los procesos de lematización.

El presente trabajo analiza el léxico técnico recogido en el *Breue tratado de los passos del danzar a la española* (1764) de Pablo Minguet e Yrol, con el objetivo de examinar los procesos de fijación terminológica y organización técnica del vocabulario coreográfico en el siglo XVIII. Se parte de la hipótesis de que las unidades léxicas pluriverbales —fundamentalmente compuestos sintagmáticos y locuciones— desempeñan un papel relevante en la organización del lenguaje técnico de la danza española y que su escasa presencia en la tradición lexicográfica podría estar relacionada con las dificultades metodológicas que estas estructuras plantean en los repertorios históricos. A partir del análisis de las voces registradas en el tratado, se identifican los mecanismos de diferenciación técnica y organización del repertorio. Este enfoque permite valorar la tratadística dieciochesca como espacio de fijación escrita del saber coreográfico y comprender la relación entre lenguaje técnico y configuración histórica de la danza española.

Los tratados de danza y la fijación del léxico

Para valorar los tratados de danza como fuentes para la historia del español es necesario atender a su papel en la codificación escrita del saber coreográfico y en la consolidación de su léxico técnico-artístico. En el siglo XVIII, marcado por el impulso ilustrado hacia la sistematización y clasificación del conocimiento, la fijación escrita de prácticas tradicionalmente transmitidas por vía oral adquiere una importancia particular. La danza, como arte del movimiento transmitido mediante el cuerpo, se incorpora plenamente a este proceso de formalización.

El siglo XVIII español se desarrolla en un contexto de transformaciones políticas e ideológicas que inciden en la valoración de las prácticas culturales y en los discursos que las organizan. Tras la instauración de la dinastía borbónica, los proyectos de centralización conviven con una realidad cultural diversa que Ruiz Mayordomo (1999: 274) describe como un auténtico «caleidoscopio», especialmente visible en el ámbito coreográfico. Esta pluralidad se proyecta también en el plano léxico: las denominaciones técnicas reflejan la coexistencia de tradiciones distintas y de usos diferenciados según los contextos sociales y escénicos.

En este escenario, los tratados de danza funcionan como instrumentos privilegiados de fijación léxica. Al aspirar a ordenar y legitimar el saber coreográfico, seleccionan, definen y estabilizan denominaciones que permiten describir pasos, figuras, posiciones. Su función no se limita a reflejar prácticas existentes: al nombrar el movimiento, contribuyen a delimitar modelos técnicos y a establecer criterios de corrección. El tratado opera así como un dispositivo de autoridad dentro del campo coreográfico, con consecuencias directas en la enseñanza, la transmisión intergeneracional y la consolidación de repertorios que acabarán integrándose en la construcción histórica de la escuela española.

La dimensión internacional resulta igualmente decisiva en la conformación de este léxico especializado. Como señala d'Artois (2022), la danza española de este período se inscribe en un espacio de intercambios donde confluyen modelos franceses, italianos y tradiciones locales. Esta circulación se refleja en la terminología. En el *Arte de danzar a la francesa* de Pablo Minguet e Yrol (1758) predominan los galicismos, coherentes con el repertorio cortesano europeo que describe, mientras que en el *Breue tratado de los passos del danzar a la española* (1764) el léxico se vincula en mayor medida a la tradición hispánica, aunque incorpora préstamos italianos. La coexistencia de voces de procedencia diversa revela el carácter híbrido del vocabulario coreográfico y su inserción en redes culturales transnacionales.

Desde la práctica, la danza española del siglo XVIII se caracteriza por una notable heterogeneidad de contextos de ejecución, circunstancia que repercute en la inestabilidad semántica de su terminología. La distinción entre «danza» y «baile» constituye un ejemplo paradigmático. Mera (2008) señala que, en términos generales, «danza» se asocia a contextos aristocráticos y urbanos, con estructuras más fijadas, mientras que «baile» remite a ámbitos populares y a formas de ejecución más libres. No obstante, tanto Mera (2008) como Nocilli (2011) advierten que esta oposición no se corresponde estrictamente con la práctica: un mismo repertorio puede funcionar como danza o como baile según el contexto social y escénico. Esta variabilidad incide en el significado de los términos y refuerza su carácter polisémico, mostrando que el léxico coreográfico no solo designa movimientos, sino que codifica también posiciones sociales y marcos de representación.

La tradición textual previa contribuye también a explicar esta complejidad. Ruiz Mayordomo (1999) sitúa desde el siglo XV la configuración de una retórica corporal propia en la península ibérica, mientras que en el siglo XVII se consolida una tratadística que comienza a sistematizar por

escrito el léxico de la danza. Obras como el *Discurso sobre el arte del danzado y sus excelencias* de Juan de Esquivel Navarro (1642) o el *Libro del danzar* de Juan Antonio Jaque (c. 1680) establecen correspondencias relativamente estables entre términos y prácticas coreográficas. En el siglo XVIII este proceso se intensifica: Ruiz Mayordomo (1999: 275) habla de una «cristalización de la escuela española de danza», que posee también una dimensión léxica. El tratado de Minguet se inserta en esta dinámica al recoger voces existentes y reorganizarlas en un sistema terminológico más explícito y funcional para la enseñanza.

Desde esta perspectiva, los tratados dieciochescos no solo documentan un vocabulario especializado, sino que permiten observar en acto los mecanismos históricos de codificación y estabilización del movimiento. La fijación escrita del saber coreográfico, la coexistencia de tradiciones léxicas diversas y la variación semántica vinculada a los contextos de uso convierten este corpus en un terreno fértil para el análisis histórico. Estas cuestiones plantean problemas teóricos y metodológicos específicos —relativos a la delimitación, clasificación e interpretación de las unidades léxicas— que serán abordadas en el apartado siguiente a propósito del *Breue tratado* de Pablo Minguet e Yrol.

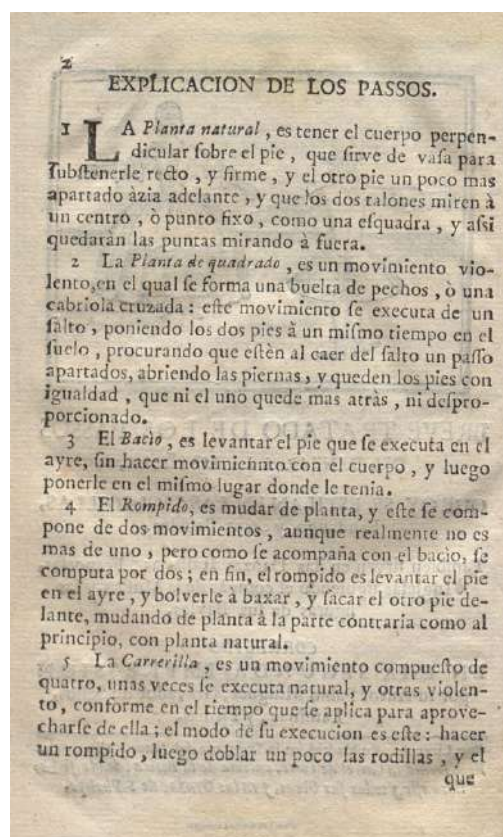
El tratamiento del léxico de especialidad en el *Breue tratado* de Minguet

El estudio histórico del léxico de la danza plantea problemas teóricos y metodológicos que, si bien no son exclusivos de este ámbito, adquieren en él una intensidad particular. Como ha señalado Álvarez de Miranda (2024) en su síntesis sobre la historia del léxico español, uno de los principales escollos para el investigador reside en la dificultad de establecer categorías estables y en la precariedad de los instrumentos disponibles para documentar la evolución diacrónica del vocabulario. Estas dificultades se acentúan cuando el objeto de análisis pertenece a un ámbito técnico-artístico cuya transmisión ha sido en esencia oral y corporal, como ocurre en el caso de la danza. Precisamente en este cruce entre tradición práctica y fijación escrita se inscribe el *Breue tratado de los passos del danzar a la española* (1764) de Pablo Minguet e Yrol (1715–1801).

Grabador y editor activo en Madrid, Minguet orientó su producción a la elaboración de manuales prácticos y repertorios técnicos. Su perfil autoral se inscribe en un marco en el que las fronteras entre traducción, compilación y creación resultan porosas (Buigues, 2003), circunstancia que contribuye a explicar el carácter mediador de sus publicaciones. El *Breue tratado* no constituye una sistematización teórica del movimiento, sino un repertorio técnico organizado mediante la enumeración y descripción sucesiva de pasos, sin responder a un criterio clasificatorio explícito.

Las definiciones se formulan de manera breve y están orientadas a la ejecución, lo que pone de manifiesto su finalidad pedagógica.

Esta configuración material —visible ya en la portada y en la disposición interna de la obra (véanse Figuras 1 y 2)— permiten entender el tratado como un instrumento práctico destinado a la enseñanza y transmisión del repertorio.



Figuras 1 y 2. A la izquierda, la portada del ejemplar conservado en la Biblioteca Nacional de España (BNE); a la derecha, la primera página del mismo.

El corpus analizado está constituido por 46 unidades léxicas recogidas en la sección «Explicación de los passos»². Se han considerado como unidades aquellas denominaciones que el tratado presenta como entradas diferenciadas, numeradas y acompañadas de su correspondiente explicación técnica. El examen de su documentación diacrónica permite distinguir dos bloques: 21 voces tienen en el texto de Minguet su primer testimonio documental conocido, mientras que 25 estaban ya atestiguadas en fuentes anteriores —7 en Esquivel (1642), 3 en Jaque (c. 1680) y 15 en otros registros recogidos en el *Corpus del Diccionario Histórico* (CDH)—. Esta distribución confirma que el tratado no solo recoge una tradición previa, sino que contribuye decisivamente a su fijación escrita.

El problema metodológico central se relaciona con la naturaleza pluriverbal de gran parte de estas unidades. El vocabulario coreográfico se articula con frecuencia mediante secuencias complejas que designan movimientos, figuras o modos de ejecución, difíciles de reducir a una sola palabra sin pérdida de precisión semántica. Desde un punto de vista teórico, estas expresiones pueden interpretarse como «palabras con estructura externa» (Mendivil Giró, 2009) o como unidades léxicas complejas en el sentido del *Glosario de términos gramaticales* (RAE-ASALE, 2019), esto es, expresiones que funcionan como una sola unidad desde el punto de vista sintáctico y semántico.

En el corpus se observa un claro predominio de las unidades pluriverbales: de las 46 voces registradas, 31 corresponden a secuencias complejas, frente a 15 unidades univerbales (consideradas de este modo así presenten o no procesos de formación). Este dato sugiere que el léxico técnico de la danza española en el siglo XVIII se construye mayoritariamente mediante procesos de sintagmación, mecanismo característico de los lenguajes de especialidad (Cabré 1993; Gutiérrez Rodilla, 2013). Desde una perspectiva histórica, este predominio puede interpretarse como indicio de un estadio avanzado de especialización terminológica, coherente con el proceso de consolidación de una escuela coreográfica.

El análisis interno de estas unidades revela estructuras recurrentes, especialmente secuencias que se construyen mediante grupos preposicionales o adjetivos [N + de + N] y [N + adjetivo], que permiten organizar el léxico en series paradigmáticas y delimitar con precisión variantes de ejecución. Estas estructuras favorecen la transparencia conceptual y responden a la necesidad de describir con exactitud matices técnicos del movimiento. Casos como *cabriola en vuelta*, *cabriola tejida* —que introducen variaciones en la trayectoria o en el entrecruzamiento de las piernas—, así como *planta de cuadrado* o *planta natural*, que designan posiciones diferenciadas de apoyo y orientación de los pies, muestran cómo la modificación sintagmática opera como mecanismo de diferenciación dentro de un mismo núcleo conceptual.

Este procedimiento puede observarse con especial claridad en la serie construida sobre el núcleo *cabriola*. Los elementos que acompañan al sustantivo no actúan como simples especificaciones ornamentales, sino que introducen parámetros técnicos diferenciados. En *cabriola en vuelta*, el grupo preposicional delimita la trayectoria espacial del salto, como señala Minguet «se llama en buelta, porque se dá al tiempo de la execucion». En *cabriola tejida* o *cabriola cruzada*, el adjetivo remite a modalidades distintas del movimiento: «La Cabriola cruzada tambien es compuesta de

dos movimientos violentos, y diferentes de la texida; porque como en la texida hace un rompido para levantarse, en esta se hace una planta de cuadrado, como para dar una vuelta de pechos». El núcleo mantiene la identidad básica del paso, mientras que los elementos modificadores segmentan aspectos concretos y generan una red articulada de variantes. Este procedimiento revela una conceptualización del movimiento basada en la combinación de un esquema técnico estable con variables diferenciadoras, lo que confirma que la pluriverbalidad opera como mecanismo sistemático de organización interna del repertorio.

Un caso especialmente problemático lo constituyen las unidades formadas por coordinación, como *salto y encaje* o *vuelta y floreo*. Estas expresiones no se ajustan con claridad a los mecanismos tradicionales de fijación léxica, pues pueden interpretarse tanto como combinaciones ocasionales cuanto como denominaciones técnicas estabilizadas. La bibliografía sobre compuestos sintagmáticos ha señalado que este tipo de estructuras suele originarse en combinaciones inicialmente libres que, con el uso, adquieren valor conceptual unitario (Clavería y Torruella, 1993; Cantillo, 2020). Es el caso de *salto y encaje*, ya recogido en el *Diccionario de autoridades* (DA) como «En la danza es un género de mudanza en que el pié derécho se retira y pone detrás del izquierdo, al tiempo de hacer el salto y terminar la mudanza, encaxando la pierna derécha detrás de la izquierda» (DA, 1732, s.v. *encáxe*), cuya definición se mantiene prácticamente inalterada en el *Diccionario de la lengua española* (DLE, s.v. *salto*).

En consecuencia, aunque algunas de estas denominaciones alcanzaron reconocimiento lexicográfico temprano, una parte sustancial del léxico técnico de la danza española, pese a su estabilidad funcional en el ámbito profesional, ha quedado al margen de los repertorios académicos. Esta invisibilización no parece responder a una falta de especialización —como podría pensarse—, sino a las dificultades estructurales que plantean las unidades pluriverbales en los procesos de lematización lexicográfica. El análisis del tratado de Minguet permite así no solo documentar un repertorio terminológico específico, sino también reflexionar sobre los criterios mediante los cuales el saber coreográfico accede —o no— a la memoria escrita de la lengua. De este modo, el estudio del léxico de especialidad se revela como una vía privilegiada para comprender los procesos de fijación y organización del conocimiento técnico en la danza española del siglo XVIII.

Discusión

El análisis del *Breue tratado* ha puesto de relieve un dato estructural significativo: el claro predominio de unidades pluriverbales dentro del repertorio técnico. De las 46 voces examinadas,

31 se articulan mediante secuencias complejas, frente a 15 formas simples. Este resultado adquiere especial relevancia si se considera la naturaleza del objeto designado: el movimiento corporal.

La expansión sintagmática permite introducir matices semánticos diferenciadores —trayectoria, intensidad, orientación, modalidad de ejecución— que no podrían expresarse mediante una denominación simple sin pérdida de precisión (Buenafuentes, 2010). En este sentido, la pluriverbalidad no es un fenómeno accesorio, sino un mecanismo estructural de organización técnica (Cabré, 1993; Gutiérrez Rodilla, 2013). La posibilidad de generar variantes sobre núcleos estables presupone la existencia de un repertorio consolidado y de una práctica suficientemente sistematizada como para requerir diferenciaciones internas precisas. Desde esta perspectiva, el predominio de estas estructuras constituye un indicio de especialización disciplinar y de madurez conceptual (Quirós García, 2010).

Las implicaciones históricas de esta estabilización terminológica son igualmente relevantes. La fijación escrita y la organización sistemática de denominaciones contribuyen a estabilizar un repertorio reconocible y transmisible, elemento central en el proceso que Ruiz Mayordomo (1999: 275) describe como la «cristalización de la escuela española de danza». La consolidación de una nomenclatura coherente no es un fenómeno meramente lingüístico, sino un indicador de institucionalización artística. En esta misma línea, los estudios sobre el origen y consolidación de la escuela bolera han subrayado la importancia de la profesionalización y la sistematización pedagógica en la configuración de una tradición reconocible (Carrión Martín, 2019). La estabilización terminológica documentada en el *Breue tratado* puede entenderse como una dimensión complementaria de este proceso.

Desde el punto de vista pedagógico, la terminología opera como herramienta organizadora de la práctica. Nombrar implica segmentar, clasificar y jerarquizar el movimiento. Al fijar por escrito un repertorio articulado, el tratado no solo preserva la memoria técnica, sino que establece un marco interpretativo desde el cual esa tradición podrá ser leída y transmitida. La escritura actúa así como mecanismo de conservación selectiva: aquello que accede al registro textual adquiere mayor visibilidad histórica, mientras que lo no documentado queda expuesto a la transformación o al olvido (Álvarez de Miranda, 2024).

En consecuencia, el estudio del léxico técnico no constituye un ejercicio periférico respecto a la historiografía coreográfica, sino una vía privilegiada para comprender los procesos de organización interna, transmisión y legitimación de la disciplina. El análisis terminológico ofrece,

además, herramientas para una lectura crítica de las fuentes utilizadas en la reconstrucción escénica contemporánea, al poner de relieve las mediaciones textuales que intervienen en la configuración histórica del repertorio.

Conclusiones

El análisis del léxico técnico recogido en el *Breue tratado de los passos del danzar a la española* (1764) permite extraer varias consideraciones relevantes para el estudio histórico de la danza y del léxico de especialidad. En primer lugar, los resultados confirman que las unidades pluriverbales desempeñan un papel estructural en la organización del repertorio coreográfico dieciochesco. Su predominio no constituye un rasgo accesorio, sino un mecanismo sistemático de diferenciación técnica que evidencia un grado avanzado de especialización disciplinar.

En segundo lugar, el estudio pone de relieve la función activa de la tratadística en los procesos de fijación terminológica. El tratado de Minguet no se limita a documentar un vocabulario preexistente, sino que interviene en su ordenación, jerarquización y transmisión pedagógica. La codificación escrita del movimiento contribuye así a estabilizar un repertorio reconocible y a consolidar una nomenclatura coherente, elemento clave en la configuración histórica de la escuela española de danza.

Desde una perspectiva metodológica, el trabajo subraya la necesidad de incorporar al análisis histórico las unidades léxicas complejas, tradicionalmente menos atendidas por la lexicografía académica. La exclusión o simplificación de estas estructuras impide comprender plenamente los mecanismos conceptuales mediante los cuales se organiza la práctica corporal. El estudio del léxico técnico, por tanto, no solo amplía el conocimiento sobre la historia de la danza, sino que también invita a reconsiderar los criterios de delimitación y lematización en la investigación diacrónica.

Finalmente, el enfoque adoptado abre nuevas vías de investigación. La comparación con otros tratados europeos del mismo período, el análisis contrastivo con repertorios lexicográficos académicos y el estudio de la evolución posterior de estas denominaciones en los siglos XIX y XX permitirían profundizar en los procesos de continuidad, transformación y patrimonialización del vocabulario coreográfico. En este sentido, el *Breue tratado* de Minguet se revela no solo como testimonio histórico, sino como punto de partida para una reflexión más amplia sobre la relación entre lenguaje, técnica y memoria disciplinar en la danza española.

Notas

¹ Este trabajo se ha elaborado en el seno del proyecto PID2023-146172NB-I00 de la Agencia Estatal de Investigación (Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades del Gobierno de España), dirigido por Francisco M. Carriscondo Esquivel (UMA).

² A continuación se incluyen, por orden alfabético, las voces documentadas en el *Breue tratado de los passos del danzar a la española*, con la grafía modernizada y sin alterar la estructura léxica: *borneo trinado, cabriola cruzada, cabriola en vuelta, cabriola tejida, campanela, campanela breve, campanela de compás mayor, campanela por dentro, cargado, carrerilla, contratiempo, cruzar por delante, cruzar por detrás, cuatropeado, cuatropeado en vuelta, cuatropeados atrás, encaje, floreo, floreta en vuelta, floreta natural, floreta pasada, floreta pasada en vuelta, llamada, media cabriola, paso en vuelta, planta de cuadrado, planta natural, puntapié, quiebro en vuelta, quiebro por delante, rastrón, reverencia cortada, rompido, sacudido, salto y campanela, salto y encaje, salto y encaje en vuelta, sostenido de dos pies, sostenido de un pie, tropecillo, tropecillo en vuelta, vacío, vuelta al descuido, vuelta de pechos, vuelta de tornillo.*

Referencias bibliográficas

Álvarez de Miranda, Pedro. (2024). El léxico español, desde el siglo XVIII hasta hoy. En R. Cano (Coord.), *Historia de la Lengua Española* (pp. 1178-1209). Editorial Universidad Sevilla.

Buigues, Jean-Marc. (2003). La sociedad de los autores. En V. Infantes, F. López, J.-F. Botrel & N. Baranda (Coords.), *Historia de la edición y de la lectura en España (1472-1914)* (pp. 292-302). Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

Buenafuentes de la Mata, Cristina. (2010). *La composición sintagmática en español*, Cilengua (Centro Internacional de Investigación de la Lengua Española).

Cabré, María Teresa. (1993). *La terminología: teoría, metodología, aplicaciones*. Editorial Empúries.

Cantillo Nieves, María Teresa. (2020). *Estudio del léxico especializado de la metalurgia y de la minería en el Renacimiento hispano* [Tesis doctoral, Universidad de Salamanca]. GREDOS. <https://hdl.handle.net/10366/145244>

Carrión Martín Elvira. (2019). El origen de la escuela bolera. El nacimiento del bolero. *Danzaratte: Revista del Conservatorio Superior de Danza de Málaga*, 12, 30–44.

CDH = Real Academia Española (2013). *Corpus del Diccionario histórico de la lengua española*.
<https://apps.rae.es/CNDHE>

Clavería Nadal, Gloria, & Torruella Casañas, Joan. (1993). Formación de términos en los léxicos especializados de la lengua española. En J. C. Sager, J. Torruella, G. Clavería, B. Nkwenti-Azeh & L. Chumillas Moya (Eds.). *Curso práctico sobre el procesamiento de la terminología* (1.ª ed., pp. 315-349). Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

DA (1732) = Real Academia Española (1732). Encaxes. En *Diccionario de autoridades*. Recuperado en 10 de enero de 2026, de <https://apps2.rae.es/DA.html>

DLE = Real Academia Española (s.f.). Salto. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado en 10 de enero de 2026, de <https://dle.rae.es>

Esquivel Navarro, Juan de (1642). *Discursos sobre el arte del dançado y sus excelencias y primer origen, reprobando las acciones deshonestas*. Iuan Gomez de Blas. <http://bdh.bne.es/bnesearch/detalle/bdh0000115522>

d'Artois, Florence. (2022). Formes, styles et personnes de la danse au Siècle d'or. *e-Spania*, 41. <https://doi.org/10.4000/e-spania.43454>

Gutiérrez Rodilla, Bertha María. (2013). Sobre la formación de palabras y el léxico científico. Algunas nociones generales y varias preguntas al aire. En I. Puyol Payet (Ed.), *Formación de palabras y diacronía* (pp. 69-78). Universidade da Coruña.

Jaque, Juan Antonio. (c. 1680). *Libro de danzar de Don Baltasar de Rojas Pantojah*. [Manuscrito]. Biblioteca Digital Hispánica. <https://bdh.bne.es/bnesearch/detalle/bdh0000279445>

Mendivil Giró, José Luis. (2009). Palabras con estructura externa. En E. de Miguel (Coord.), *Panorama de la lexicología* (pp. 83–112). Ariel.

Mera, Guadalupe. (2008). La danza, el baile, los saraos, la danza escénica y los bailes populares. Notas y precisiones sobre su estado en la España ilustrada. En B. Lolo & J. Álvarez Barrientos (Eds.): *Teatro y música en España: los géneros breves en la segunda mitad del siglo XVIII* (pp. 460-479). CSIC; Universidad Autónoma de Madrid.

Minguet e Yrol, Pablo. (1758). *Arte de danzar a la francesa : adornado con quarenta y tantas laminas, que enseñan el modo de hacer los passos de las danzas de Corte...* Impreso en Madrid. <https://bnedigital.bne.es/bd/card?oid=0000161354&site=bdh>

Minguet e Yrol, Pablo. (1764). *Breue tratado de los passos del danzar a la española :que oy se estilan en las seguidillas, fandango, y otros tañidos.* Imprenta del autor. <http://bdh.bne.es/bnearch/detalle/bdh0000061855>

Nocilli, Cecilia. (2011). Retóricas en la danza española del siglo XVII. En B. Martínez del Fresno (Ed.), *Coreografiar la historia europea. Cuerpo, política, identidad y género en la danza* (pp. 89-115). Universidad de Oviedo.

Quirós García, Mariano. (2010). Sistemática de los cambios y unidades léxicas complejas en los tratados económicos renacentistas. *Foro hispánico: revista hispánica de Flandes y Holanda*, 41, 149-167. https://doi.org/10.1163/9789042031180_010

RAE-ASALE. (2019). Unidad léxica compleja. En *Glosario de términos gramaticales*. Recuperado en 10 de enero de 2026, de <https://www.rae.es/gtg/>

Rubio Perea, Engracia María. (2024). El léxico de la danza en los dos Diccionarios de autoridades: estudio de las fuentes de autoridad y voces de nueva incorporación. *Études romanes de Brno*, 45(4), 214-236. <https://doi.org/10.5817/ERB2024-4-11>

Rubio Perea, Engracia María (en prensa). De las voces de la danza: coherencias y contradicciones en la segunda edición del Diccionario de autoridades. En M. De Benni, D. Hourani Martón y C. Sinner (Eds.). *Contradicciones, incongruencias y paradojas en la lexicografía y la terminología hispánicas*. Peter Lang.

Ruiz Mayordomo, María José. (1999). Espectáculos de baile y danza: De la edad media al siglo XVIII. En A. Amorós & J. M. Díez Borque (Coords.), *Historia de los espectáculos en España*. Editorial Castalia.



Música y Danza en la Primera Infancia: Desarrollo Integral, Educación Artística y Creación Escénica

Music and Dance in Early Childhood: Integral Development, Artistic Education, and Stage Creation

Silvia Pérez Báscones

Conservatorio Superior de Danza "María de Ávila" (España)

Recepcionado:28/02/26 Aceptado:10/05/26

Resumen

Las artes escénicas, y más concretamente la música y la danza, constituyen una experiencia artística y pedagógica fundamental en la primera infancia, pues promueven el desarrollo físico, cognitivo, emocional y simbólico desde las primeras etapas del ser humano. El cuerpo se sitúa como eje del conocimiento y la expresión, ya que el niño se comunica a través del movimiento, se vincula con el entorno y va construyendo su propia identidad. Partiendo de las etapas del desarrollo, se analizarán los fundamentos pedagógicos y artísticos de la música y la danza en la infancia, siendo herramientas clave del desarrollo integral, destacando su contribución en la construcción de la conciencia corporal, la sensibilidad artística y la capacidad expresiva. La reflexión se apoya en aportaciones de la pedagogía, la corporeidad humana y la educación artística, encontrando en la danza un espacio de experiencia, pensamiento y creación. A partir de un diseño metodológico cualitativo basado en la observación participante en talleres y producciones escénicas, se concluye que la integración de estas artes en la educación temprana constituye una necesidad pedagógica fundamental, al favorecer procesos esenciales para el desarrollo humano y contribuir en la formación de individuos sensibles, creativos y conscientes de su experiencia corporal.

Palabras clave: danza; primera infancia; educación artística

Abstract

The performing arts, and more specifically music and dance, constitute a fundamental artistic and pedagogical experience in early childhood, as they promote physical, cognitive, emotional, and symbolic development from the earliest stages of human life. The body is positioned as the axis

of knowledge and expression, as the child communicates through movement, connects with the environment, and begins to construct their own identity. Starting from the stages of development, the pedagogical and artistic foundations of music and dance in childhood will be analyzed, being key tools for integral development, highlighting their contribution to the construction of body awareness, artistic sensitivity, and expressive capacity. The reflection is supported by contributions from pedagogy, human corporeality, and artistic education, finding in dance a space for experience, thought, and creation. Based on a qualitative methodological design driven by participant observation in workshops and stage productions, it is concluded that the integration of these arts in early education constitutes a fundamental pedagogical necessity, as it promotes essential processes for human development and contributes to the formation of sensitive, creative individuals who are aware of their bodily experience.

Keywords: dance; early childhood; artistic education

Fundamentos de la Investigación

¿A qué edad un niño es capaz de ser espectador? Esta cuestión conduce a un debate pedagógico, artístico y cultural sobre el lugar que ocupan las artes escénicas en el desarrollo de la primera infancia. Diversas investigaciones señalan la importancia de las experiencias artísticas en los primeros años de vida, pero es necesario cuestionar si el sistema educativo y cultural actual utiliza estas valiosas herramientas o potencia este ámbito.

Actualmente, la perspectiva centrada en el adulto es cuestionada por las investigaciones más contemporáneas en psicología del desarrollo, pedagogía y estudios culturales, reconociendo al niño como individuo activo. Las artes escénicas se convierten en un ámbito interesante para analizar esta cuestión. Las propuestas escénicas y las actividades pedagógicas dirigidas a bebés y niños han experimentado un importante crecimiento en las últimas décadas, también en nuestro país. No obstante, este crecimiento no siempre va acompañado de una investigación, una preparación o una reflexión profunda sobre si estas propuestas respetan las características evolutivas del público infantil ni sobre los criterios de calidad artística y pedagógica que deberían sustentarlas.

El pedagogo musical Edwin Gordon (1990) demostró que el momento de la vida en el que el ser humano presenta una mayor capacidad auditiva y de aprendizaje es al nacer a través del proceso

de audición (*audiation*). Un niño es espectador desde su nacimiento o incluso antes, pues los fetos escuchan la música, reaccionan a su sonido y son capaces de percibir y captar las emociones que la música y la danza producen en la madre. El líquido amniótico es conductor del sonido y el desarrollo auditivo del feto estará listo durante el cuarto o el quinto mes de gestación. La forma en que los bebés, los niños y los adultos experimentan y perciben la música y otras formas de arte puede ser distinta debido a sus diferentes experiencias y niveles de desarrollo emocional y cognitivo. Los bebés y los niños pequeños son más receptivos a los estímulos sensoriales y tienen una capacidad innata para absorber y procesar información a través de los sentidos. Esto incluye la música, que puede despertar y evocar emociones en ellos. A medida que los niños crecen y adquieren más experiencias y conocimientos, su capacidad para comprender y experimentar emociones en relación con la música se desarrolla aún más. Los adultos, por otro lado, tienen una mayor base de conocimientos y experiencias previas que influyen en cómo interpretan y responden a la música. A menudo, los adultos tienden a analizar y comprender la música de manera más conceptual, mientras que los niños pueden disfrutarla de forma más intuitiva y emocional.

Los niños son maestros en aprender. La capacidad de aprendizaje de un individuo tiene su punto álgido durante la primera infancia, por tanto, es fundamental potenciarla y desarrollarla en la edad temprana. Las artes escénicas son un medio extraordinario para incidir en el aprendizaje de los niños. Sin embargo, la presencia de la educación musical y expresión corporal continúa siendo limitada en numerosos contextos educativos, especialmente en lo relativo al movimiento. Esta situación evidencia la necesidad de profundizar en el valor pedagógico de la danza como herramienta de expresión, comunicación y desarrollo. En este sentido, la labor educativa consiste en acompañar y estimular las capacidades expresivas espontáneas de los niños mediante estrategias adaptadas a cada etapa evolutiva.

Objetivos de la Investigación

El objeto general del estudio es conocer las necesidades y poner en valor los beneficios que las artes escénicas, y en concreto la música y la danza, pueden aportar a la estimulación temprana en niños y niñas de 0 a 6 años, analizando su valor educativo y artístico a partir de experiencias escénicas y pedagógicas dirigidas a estas edades.

Objetivos Específicos

- Conocer el desarrollo evolutivo del niño desde que nace hasta los 6 años para encontrar herramientas que, integrando música y movimiento, aumenten las capacidades motoras, expresivas y creativas del niño.

- Analizar la danza y la música como elementos clave en el desarrollo en la primera infancia.

- Investigar las diferentes formas de aproximar la música y la danza a la primera infancia y concienciar sobre la importancia de la sensibilización del público desde estas edades.

Organización y Metodología del Trabajo

La presente investigación combina la revisión bibliográfica especializada con una metodología cualitativa basada en la práctica artística y la observación participante.

El estudio adopta como marco de referencia la *Music Learning Theory* de Edwin Gordon (1990). Para enriquecer y contextualizar esta perspectiva, el trabajo se nutre de aportaciones fundamentales procedentes de la pedagogía musical, la psicología del desarrollo, la educación corporal y las artes escénicas. De este modo, la visión de Gordon se complementa con las contribuciones de Piaget (1952) y Vygotsky (1978) en el ámbito del desarrollo cognitivo y social, la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (1983) y la rítmica de Jaques-Dalcroze (1967) en lo que respecta a la educación corporal y del movimiento. Asimismo, se incorporan los planteamientos de Quereilhac (2011) en torno al valor del ritmo y la motricidad natural como ejes de la expresión y la formación integral del niño.

En primer lugar, se abordará el desarrollo evolutivo de un ser humano, desde el nacimiento hasta los 6 años. El cuerpo es un instrumento sensible cuyo movimiento no solo acerca al niño a la música, sino que, en un proceso recíproco, la música potencia y transforma su capacidad expresiva y perceptiva.

El segundo bloque temático se centra en las pedagogías basadas en las artes para la primera infancia, explorando diferentes enfoques y métodos pedagógicos utilizados en la educación musical y dancística para niños pequeños, centrándose en cómo estas disciplinas pueden contribuir al desarrollo integral de los niños, fomentando su creatividad, expresión y sensibilización cultural desde una edad temprana.

Para aunar este enfoque teórico y pedagógico, se incorpora la experiencia de la autora acumulada en su trayectoria como docente de danza clásica, intérprete y creadora en artes escénicas para la primera infancia a través de un diseño empírico sustentado en un proceso continuo de observación participante y experiencial, implementado a lo largo de su trayectoria profesional.

Se realizaron más de cincuenta talleres de música y danza en familia y tres propuestas escénicas dirigidas a la primera infancia (con más de un centenar de representaciones). Estas experiencias permitieron recopilar observaciones cualitativas relevantes para constatar el impacto y el alcance de este tipo de pedagogías en el desarrollo integral de los niños. Las actividades se realizaron en escuelas infantiles, teatros, auditorios, bibliotecas, centros culturales y espacios públicos vinculados a la educación artística. Tanto las sesiones como las representaciones se estructuraron con una duración aproximada de 50 minutos, adaptada a los periodos atencionales y los ritmos propios de la primera infancia. El aforo difiere de una actividad a otra, los talleres se realizan priorizando la interacción y cercanía, con una presencia de entre 12 y 14 niños por sesión más sus acompañantes. En cambio, los espectáculos escénicos se representan en teatros y auditorios, en los que, para mantener la atención, se sugiere un aforo máximo de 300 personas, aunque no siempre es posible.

Ambas propuestas combinan música en directo (desde el repertorio clásico a piezas más contemporáneas), danza, escucha activa, exploración del movimiento libre y manipulación de objetos e instrumentos de pequeña percusión en el caso de los talleres. La investigación cualitativa se estructuró mediante categorías de observación participante relativas a: la atención sostenida, la participación espontánea, la interacción corporal, la respuesta emocional, la comunicación no verbal, la exploración motriz, las dinámicas de aproximación intergeneracional adulto-niño y las pautas de improvisación rítmica. El análisis de las notas de campo se efectuó mediante la identificación de patrones conductuales y expresivos recurrentes.

Dado el carácter basal de esta investigación, el estudio se centrará en el carácter global del beneficio de la música y el movimiento, siempre partiendo de una perspectiva de inclusión elemental ante la generalidad de las infancias, independientemente de las capacidades individuales de cada individuo.

Desarrollo Evolutivo de 0 a 6 Años

Desarrollo Cognitivo, Psicomotor y Psicológico

En este proceso dinámico influyen la maduración cerebral, la genética y, especialmente, la estimulación y el entorno. No obstante, se ha de tener en cuenta que los hitos de desarrollo pueden variar de un niño a otro y el progreso individual puede diferir dentro de estos rangos de edad.

En cuanto al desarrollo cerebral, al nacer, estamos provistos de numerosas células, y cada una de ellas está destinada a un sentido específico. Las neuronas, que son las células cerebrales, establecen conexiones que posibilitan el aprendizaje. Cada vez que se recibe información nueva en el cerebro, se crea una red neuronal. Mantener y potenciar esta red neuronal permite el aprendizaje. Durante el momento del nacimiento, estas redes son experiencias de interacción con el entorno que determinan las estructuras cerebrales en desarrollo y, a su vez, influirán en los aprendizajes futuros (Pérez y Pujol, 2015).

Durante estos años se construyen las bases cognitivas, psicomotoras, emocionales y sensoriales del niño. Autores como Piaget han destacado la importancia de estimular a los niños desde una edad temprana para fomentar sus capacidades cognitivas. El apoyo de los cuidadores, ya sean los padres o educadores, desempeña un papel fundamental en el desarrollo de los niños durante estas etapas.

Los niños aprenden a través de la acción, la exploración y la interacción directa con su entorno. Por ello, es esencial ofrecer experiencias sensoriales equilibradas que incluyan no solo estímulos auditivos y visuales, sino también táctiles, propioceptivos y de equilibrio. Es posible estimular a los niños a través de la música, la escena y la danza.

Si se analiza cada etapa de desarrollo, se puede trabajar la capacidad como adultos y artistas de estimularlos, ofreciendo material de observación y acción adaptado a cada periodo. Cada etapa (0-18 meses, 18 meses-3 años y 4-6 años) presenta características específicas en el desarrollo motor, cognitivo y social, que deben ser comprendidas por los adultos para adaptar adecuadamente la estimulación y favorecer un crecimiento integral.

Tabla 1*Principales rasgos del desarrollo evolutivo de 0 a 6 años*

Etapa	Edad	Desarrollo cognitivo	Desarrollo psicomotor	Desarrollo socioemocional
Primera etapa	0 - 18 meses	Desarrollo sensorial, inicio del lenguaje, permanencia del objeto y comprensión básica causa-efecto	Control corporal progresivo (gateo, sedestación, marcha), manipulación de objetos, coordinación ojo-mano	Apego a cuidadores, comunicación gestual y primeras interacciones
Segunda etapa	18 meses - 3 años	Inicio del pensamiento lógico, juego simbólico y desarrollo del lenguaje	Mayor autonomía motriz (correr, trepar), desarrollo de motricidad fina (garabatos)	Desarrollo de empatía, apego a objetos y aparición de miedos
Tercera etapa	4 - 6 años	Pensamiento intuitivo y egocéntrico, mezcla fantasía y realidad, mayor comprensión espacial	Consolidación de lateralidad, mejora del equilibrio y coordinación	Mayor interacción social, desarrollo de autonomía e identidad

Nota. Elaboración propia a partir de la síntesis del marco teórico revisado (Le Boulch, 1979; Piaget, 1952; Vygotsky, 1978).

Desde la psicología genética de Piaget (1952), el niño es entendido como constructor activo de conocimiento. El aprendizaje es el resultado de una interacción constante entre el individuo y el entorno. Es por ello por lo que la experiencia artística puede considerarse una forma particular de interacción significativa con el medio.

Lev Vygotsky (1978) señala el carácter social y cultural del desarrollo. El aprendizaje se produce en un contexto de mediación simbólica y relación con otros. Las artes escénicas no son un simple entretenimiento, sino espacios de construcción y creación.

Asimismo, Howard Gardner (1983) propone la teoría de las inteligencias múltiples, ampliando la concepción tradicional de inteligencia y reconociendo dimensiones musicales, cinestésicas, espaciales e interpersonales que encuentran en las artes escénicas un campo de desarrollo excepcional.

Desarrollo Creativo

La creatividad es clave en el desarrollo infantil. Todos los niños son creativos, pero se encuentran en diferentes niveles, momentos y circunstancias. Además, existen ciertos rasgos de la personalidad que pueden predisponer a la creatividad. El estudio de la creatividad comenzó a desarrollarse tras la primera investigación de Guilford en 1950. La creatividad se puede desarrollar como parte integral de la inteligencia, tanto en las actividades cotidianas como en los juegos y actividades culturales y artísticas del niño.

La investigación en neurociencia ha destacado el concepto de plasticidad neuronal durante el aprendizaje. El cerebro tiene la capacidad de transformar y reestructurar sus conexiones en respuesta a las experiencias y el entorno. Por lo tanto, es relevante proporcionar experiencias que estimulen los procesos cognitivos implicados en el pensamiento creativo, para activar nuevos circuitos neuronales.

Desarrollo Musical

El aprendizaje musical es similar al aprendizaje del lenguaje, pero en general no lo concebimos de la misma manera. Durante el primer año de vida, los bebés muestran una atracción por los estímulos sonoros y son capaces de analizar y distinguir cambios en las estructuras armónicas y rítmicas. Esto los predispone para aprender y procesar la música de manera similar a como aprenden y procesan el lenguaje. Sin embargo, a menudo se subestima la importancia del aprendizaje musical en comparación con el lingüístico. En la sociedad contemporánea es impensable que un niño de 6 años no haya sido expuesto al lenguaje hablado o haya tenido una escasa exposición a palabras. Se reconoce la importancia del lenguaje en el desarrollo del niño, ya que, sin un adecuado aprendizaje y exposición al lenguaje, su capacidad de hablar, comprender y comunicarse se vería gravemente afectada. Del mismo modo, el aprendizaje musical en las primeras etapas de la vida es fundamental para desarrollar habilidades musicales y apreciación. Si proporcionáramos a los bebés la misma calidad de información musical que les brindamos en el lenguaje desde el nacimiento, podríamos potenciar su desarrollo musical. Al igual que el lenguaje hablado sigue patrones rítmicos comunes en nuestro idioma, la música también sigue patrones rítmicos y estructurales que son fundamentales para la comunicación y la conexión social. Estas experiencias musicales informales pueden sentar las bases para un aprendizaje musical más formal en etapas posteriores (Gordon, 1990).

Es importante mantener una escucha activa, ya que los niños pueden responder a la música

de maneras distintas a las que los adultos esperamos. Como educadores, podemos proporcionarles herramientas como canciones, patrones rítmicos y sonidos guturales para enriquecer su respuesta musical. Además, introducir el movimiento también puede ser beneficioso durante esta etapa de desarrollo musical (Gordon, 1990).

Educación Musical y Valor Educativo de la Danza en la Primera Infancia

La música y el movimiento en la educación de la primera infancia inspiran la autoexpresión creativa de los niños, ya sea bailando, usando su voz, tocando algún instrumento, cantando o inventando sus propias canciones. Estas disciplinas artísticas enriquecen las habilidades comunicativas de los niños en sus entornos cotidianos, desarrollando su sensibilidad y construyendo formas de relación con los demás desde una visión sensorial y emocional. Cabe destacar que estos beneficios poseen un carácter universal y accesible para la totalidad de las infancias, configurando una herramienta de intervención pedagógica de gran valor para favorecer la expresión y la reciprocidad social tanto en niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA) como en la atención generalizada de las diferencias individuales y la diversidad funcional.

La música contribuye al desarrollo de la motricidad gruesa en los niños, ya que implica el reconocimiento del ritmo y el sonido, estimulando su movimiento y coordinación corporal. Desde hace algunas décadas se habla del aprendizaje por descubrimiento y el desafío educativo radica en generar experiencias creativas de aprendizaje. El aula debe convertirse en un entorno propicio para la experimentación, donde los niños puedan aprender a aprender. Por ello es fundamental introducir el juego en el aula, el trabajo lúdico promueve emociones positivas en los niños y facilita su proceso de aprendizaje. El juego permite enfrentarse a situaciones diferentes y practicar habilidades de manera natural, lo que permite a los niños pensar y razonar a un nivel superior al que su edad cronológica les permitiría.

Sin embargo, la presencia de la música y la danza en la educación infantil continúa siendo limitada y, en muchos casos, subordinada a modelos pedagógicos centrados prioritariamente en la transmisión de contenidos. Esta situación resulta especialmente significativa en el caso de la danza y la educación corporal, ámbitos que históricamente han ocupado un lugar secundario dentro del sistema educativo. La implicación conjunta de las familias, los educadores y los propios niños resulta fundamental. El entorno familiar es donde debe fraguarse el contacto con la música. “El papel de la familia tiene suma importancia para el descubrimiento de los sonidos y del ritmo, a través de patrones rítmicos, canciones de cuna o las denominadas canciones de falda” (Ruiz, 2011, p. 17).

Existen métodos de iniciación musical temprana como la pedagogía Willems (Willems, 1962), el método Suzuki (Suzuki, 1983), el cual destaca precisamente por requerir la implicación de los padres y el entorno familiar, el Sistema de Educación Musical Yamaha (Yamaha Music Foundation, 2000), o el método Orff (Orff y Keetman, 1950), pero dichos métodos deben realizarse a cargo de maestros especialistas. Para implementarlos existen dos opciones, que la persona encargada de la educación musical sea especialista en la materia, es decir, que nuestra sociedad tenga la conciencia y la capacidad de formar individuos especialistas en la educación musical en la infancia, o que los maestros de educación infantil reciban esas herramientas y ese aprendizaje previo necesario para impartirlo. En nuestro país podemos encontrar este tipo de oferta, por lo general, en escuelas privadas de música, y en ocasiones en algunas escuelas municipales de música y danza.

Más allá de la educación musical, es necesario un plan de estudios basado en las artes que implique la equiparación al resto de competencias en el currículo escolar. La danza es una forma de expresión corporal que puede desempeñar un papel importante en la educación infantil. A través de la danza, los niños logran desarrollar su conciencia corporal, atención, orientación espacial, lateralidad, equilibrio y sentido rítmico. Además, les permite comunicarse activa y sensitivamente con los demás, así como fomentar su expresión personal y creatividad. La creatividad personal responde a las características más profundas de su personalidad. Incluir la danza en la educación infantil ayudará a huir de la mecanización del ejercicio físico, y es que toda mecanización conduce a una no participación mental. En este sentido, Le Boulch (1979) sostiene a través de la psicocinética que el movimiento debe ser una experiencia total, donde la actividad corporal e intelectual coexisten para favorecer el desarrollo integral del alumno. Da Fonseca (2000) ratifica que la maduración psicomotriz es la base sobre la que se organizan las funciones cognitivas superiores, validando la urgencia de reincorporar la corporeidad en la escuela. La danza no debe verse como algo separado de la educación, sino más bien como una extensión natural de los movimientos cotidianos, como caminar, correr o girar. Es importante tener en cuenta que la estimulación indirecta es más efectiva que la sobreestimulación en la educación de los niños pequeños. Proporcionarles movimientos simples y naturales en lugar de exigirles movimientos complicados ayuda a evitar la tensión y el esfuerzo excesivo. Es fundamental reconocer que la necesidad de moverse y expresarse a través de la música es inherente al ser humano. Sin embargo, a medida que los niños crecen, a menudo se les instruye a quedarse quietos y no molestar, limitando su movimiento espontáneo y natural, y desaprovechando la oportunidad de experimentar conceptos como la lateralidad, planos y alturas,

de manera vivencial y práctica a través de la danza. El movimiento corporal, tanto individual como colectivo, les ayuda a comprender y asimilar estos conceptos de forma significativa.

El método desarrollado por Émile Jaques-Dalcroze (1967), prioriza la percepción auditiva, la expresión y el movimiento del cuerpo, subrayando la importancia de la experimentación física y la educación corporal antes de la educación musical formal. Para ser capaces de sentir y expresar la música, se vuelve indispensable una exploración y educación corporal previa. El autor coloca el cuerpo como nexo entre el pensamiento y la música. El objetivo de este método es conocer, disfrutar y comprender la música a través del cuerpo en movimiento, permitiendo que el cuerpo se convierta en el intérprete de los sentimientos. Su perspectiva acabó influyendo a Isadora Duncan o a Rudolf von Laban en el ámbito de la danza.

Cabe preguntarse por qué la educación musical recibe tan poca atención en esta etapa dentro de los marcos formales institucionales. Resulta necesario promover propuestas educativas y culturales que integren la música y el movimiento en las instituciones vinculadas a la educación infantil y en los diferentes ámbitos donde los niños interactúan, como bibliotecas, centros cívicos, casas de cultura, escuelas municipales de música y danza, y escuelas de formación artística, con el fin de que todos los niños puedan beneficiarse de la práctica artística temprana. El planteamiento de desarrollo y aprendizaje ha de ser global, interrelacionando las actividades de descubrimiento, reconocimiento, percepción sonora y escucha activa con las de expresión del propio cuerpo, el gesto, la voz o la expresión a través de instrumentos. La sociedad se encuentra en una transformación continua, con horarios ajetreados y una infinidad de actividades extraescolares, necesarias para el desarrollo del niño, pero las cuales generan un cansancio psíquico y físico añadido que hay que tener en cuenta. Por ello se ha de repensar la enseñanza y el aprendizaje de una manera más global, liberando espacio para la creación y la experimentación. Para ello, los dispositivos culturales deben crear espacios y plantear programaciones que ofrezcan experiencias escénicas para acercar la música y la danza a los niños.

Resultados

Los niños se sitúan como espectadores activos tanto en los talleres como en las propuestas escénicas dirigidas a la primera infancia. La combinación del movimiento, música en directo, escenografía y estímulos visuales genera una respuesta física y emocional, generando una participación espontánea en la experiencia artística.

A partir del registro cualitativo sistemático de los cincuenta talleres y las producciones escénicas analizadas a lo largo de la práctica artística de la autora, los hallazgos se estructuran en los siguientes patrones conductuales y expresivos recurrentes:

1. Indicadores de participación y atención según franja etaria

Se constató que los niños se sitúan como espectadores y creadores activos si las propuestas respetan sus tiempos orgánicos. En los bebés de 0 a 18 meses predominaron las respuestas sensoriales y motrices inmediatas, balanceos del cuerpo correlacionados con el tempo musical, emisiones sonoras guturales ante variaciones armónicas, contacto visual sostenido hacia los intérpretes e interacciones propioceptivas con los objetos manipulativos facilitados en algunos talleres (como plumas o pañuelos).

A partir de los dos años y hasta los seis, las observaciones registraron dinámicas cognitivas y motrices de mayor complejidad. Se detectaron patrones de juego simbólico espontáneo a partir del movimiento de los intérpretes, procesos de anticipación rítmica mediante palmadas o zapateados antes de la resolución de frases musicales directas, y, en el caso de los talleres, una capacidad de improvisación corporal libre que utilizaba los planos espaciales (alturas, giros y desplazamientos) estimulada por la música en directo.

2. Gestión del tiempo

Los datos obtenidos en los diarios de campo demuestran que una duración aproximada de 50 minutos resulta adecuada para mantener dinámicas alternadas de atención sostenida, participación activa y momentos de calma y receptividad.

3. Dinámicas de interacción intergeneracional y el efecto del adulto acompañante

En las propuestas escénicas se observaron diferencias significativas entre las funciones escolares y familiares en cuanto a los comportamientos infantiles en función del contexto de acompañamiento adulto. En las funciones escolares (acompañamiento de educadores) los niños manifestaron respuestas más espontáneas y expresivas, mientras que en las funciones familiares tendían a adoptar comportamientos contenidos, posiblemente condicionados por la intervención y mediación de los adultos acompañantes (generalmente sus progenitores). Los adultos, por temor al desorden o al incumplimiento de las normas sociales del espacio teatral tradicional, tienden a

inhibir el movimiento espontáneo del niño, condicionando su experiencia receptiva. La observación de estas diferencias constituye uno de los hallazgos más relevantes del estudio.

Los resultados obtenidos evidencian la capacidad de estas propuestas para adaptarse tanto a contextos educativos como a espacios culturales de mayor formato, reforzando el valor de la música y la danza como herramientas accesibles para el desarrollo integral durante la primera infancia.

Asimismo, las observaciones realizadas permiten cuestionar modelos educativos excesivamente rígidos que limitan el movimiento, la exploración y la participación activa de los niños en las experiencias artísticas.

Conclusiones

Las observaciones realizadas durante los talleres y propuestas escénicas evidencian que la música y la danza constituyen herramientas fundamentales para el desarrollo integral en la primera infancia. Las experiencias artísticas basadas en el movimiento, la escucha y la exploración corporal favorecen la participación espontánea, la comunicación no verbal, la creatividad y la interacción social desde edades tempranas.

Los resultados muestran la necesidad de comprender a los niños como sujetos activos con formas propias de percepción, pensamiento y relación con el entorno, alejadas de las convenciones lógicas del adulto. En este sentido, las propuestas artísticas dirigidas a la primera infancia requieren enfoques pedagógicos sensibles y flexibles, capaces de adaptarse a los ritmos, necesidades y formas de expresión de cada etapa evolutiva.

Asimismo, la investigación pone de manifiesto la relevancia de generar espacios donde niños y adultos compartan experiencias artísticas desde la escucha, la observación y la participación conjunta. La presencia de los adultos acompañantes no solo aporta seguridad emocional, sino que también favorece nuevas formas de relación y comunicación intergeneracional.

Las experiencias desarrolladas evidencian también la capacidad de la música y la danza para integrarse tanto en contextos educativos como en espacios culturales y escénicos, ampliando las posibilidades de acceso a la educación artística desde edades tempranas.

Por otro lado, el estudio permite reflexionar sobre la necesidad de revisar modelos educativos excesivamente centrados en la transmisión de contenidos y en dinámicas de inmovilidad, incorporando metodologías basadas en la exploración, el juego, la creatividad y la participación activa del niño.

Finalmente, se considera fundamental continuar investigando y desarrollando propuestas artísticas y pedagógicas específicas para la primera infancia, así como promover una mayor formación especializada para artistas y educadores que trabajan en este ámbito.

Referencias Bibliográficas


- Da Fonseca, V. (2000). *Estudio y Genesis de la Psicomotricidad*. Inde.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind*. Basic Books.
- Gordon, E. (1990). *A music learning theory for newborn and young children*. GIA Publications.
- Guilford, J. P. (1950). *Creativity*. *American Psychologist*, 5(9), 444–454.
- Jaques-Dalcroze, E. (1967). *Rhythm, Music and Education* (Ed. rev.). Dalcroze Society.
- Le Boulch, J. (1979). *La educación por el movimiento en la edad escolar*. Paidós.
- Orff, C., & Keetman, G. (1950). *Musik für Kinder* [Música para niños]. Schott.
- Pérez, M. y Pujol, E. (2015) *Jugando con la música bebés*. IGEME, Instituto Gordon de Educación Musical España.
- Piaget, J. (1952). *The Origins of Intelligence in Children*. International Universities Press.
- Quereilhac, M. S. (2011). *Manual de psicomotricidad, ritmo y expresión corporal*. Wolters Kluwer Educación.
- Ruiz, E. (2011). *Expresión musical en Educación Infantil*. Editorial CCS.
- Suzuki, S. (1983). *Hacia la música por amor: Un nuevo enfoque de la educación*. Editorial J. S. Bach.

Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society*. Harvard University Press.

Willems, E. (1962). *Las bases psicológicas de la educación musical*. Eudeba.

Yamaha Music Foundation. (2000). *Yamaha Music Education System: History and Philosophy*.

Yamaha Music Foundation.





Dramaturgia Visual de Constelaciones, de Aracaladanza. Dramaturgia de un Sueño

Visual Dramaturgy of Constellations, by Aracaladanza. Dramaturgy of a Dream

Jana Álvarez Pacheco

Universidad Complutense de Madrid (España)

Recepcionado:20/02/26 Aceptado:14/05/26

Resumen

Este artículo analiza la dramaturgia y puesta en escena del espectáculo de danza *Constelaciones*, creado a partir de la obra pictórica de Joan Miró por la compañía Aracaladanza, así como la recepción y el impacto en el público familiar. Este artículo analiza la dramaturgia y puesta en escena del espectáculo de danza *Constelaciones*, creado a partir de la obra pictórica de Joan Miró por la compañía Aracaladanza, así como la recepción y el impacto en el público familiar. Centramos nuestra investigación en el estudio de la dramaturgia visual analizando los elementos plásticos que componen la obra: escenografía, vestuario, diseño de iluminación, coreografías, movimiento escénico, diseño de espacio sonoro, videoescena y utilería. Ahondamos el proceso de investigación, tanto del director como del equipo artístico de la pieza, analizando cómo el estudio sobre la obra de Miró se traduce en elementos escénicos, poniendo el foco en la estructura onírica que el director y coreógrafo Enrique Cabrera plantea para el desarrollo de este trabajo. Por último abordamos la recepción para público familiar desde la simbología de los elementos pictóricos de Joan Miró que han sido trasladados de forma poética y dramática a la puesta en escena. En nuestras conclusiones ponemos en valor la necesidad de crear espectáculos infantiles de calidad como este para favorecer el desarrollo de la imaginación en los niños y las niñas.

Palabras Clave: Constelaciones; Aracaladanza; Joan Miró; danza contemporánea; dramaturgia visual

Abstract

This article analyzes the dramaturgy and staging of the dance show *Constellations*, making from Joan Miró's art work, by Aracaladanza Company, and to analyze the reception and the impact in

family audience. This article analyzes the dramaturgy and staging of the dance performance *Constellations*, created by the company Aracaladanza based on the pictorial work of Joan Miró, as well as its reception and impact on family audiences. Our research focuses on the study of visual dramaturgy through an analysis of the plastic and visual elements that make up the work: set design, costumes, lighting design, choreography, stage movement, soundscape design, video scenography, and props. We delve into the research process carried out both by the director and the artistic team behind the piece, examining how the study of Miró's work is translated into scenic elements, with particular emphasis on the dreamlike structure proposed by director and choreographer Enrique Cabrera for the development of this production. Finally, we address the reception among family audiences through the symbolism of Joan Miró's pictorial elements, which have been poetically and dramatically transferred to the staging. In our conclusions, we highlight the importance of creating high-quality performances for children, such as this one, in order to foster the development of imagination in boys and girls.

Key words: *Constellations*; Aracaladanza; Joan Miró; Contemporary Dance; visual dramaturgy

Introducción

Constelaciones es una coproducción de Aracaladanza, la Comunidad de Madrid, el Teatro de la Abadía y el Mercat de les Flors. Colaboran también el Ayuntamiento de Arganda del Rey, Ayuntamiento de Colmenar Viejo y los Teatros del Canal. Se estrenó el 11 de diciembre de 2012 en el Teatro de la Abadía. El objetivo principal de este artículo es analizar la dramaturgia de *Constelaciones* a partir del estudio de los elementos plásticos y escénicos que componen el espectáculo. Para ello, acudimos al proceso de investigación de su director, Enrique Cabrera, y al trabajo de creación colectiva del equipo artístico. Otro de nuestros objetivos será reflexionar sobre los procedimientos compositivos de la creación escénica para edades tempranas y desentrañar los recursos propios de la dramaturgia visual y sus rasgos expresivos.

A través de una metodología cualitativa, hemos recopilado datos y analizado relaciones de causa-efecto en la propuesta escénica, desde su concepción primigenia, en su proceso y sus resultados. Para ello, como fuentes directas, hemos realizado entrevistas al director del espectáculo, revisado críticas del espectáculo y analizado tanto el dossier de la producción como el vídeo de la grabación. Consideramos también la experiencia vívida del espectáculo como una fuente de información que permite analizar relaciones de causa y efecto a través de los postulados dramaturgicos necesarios.

Por último, hemos situado la investigación en el contexto de las artes escénicas para edades tempranas. Partimos de un contexto donde el teatro y la danza infantiles, durante el siglo XX, han sido considerados un género menor debido a la ingenuidad de los temas, la ausencia de rigor en lo pedagógico y la falta de cuidado en la estética. Sin embargo, en los últimos años, la calidad de los espectáculos infantiles ha cruzado una frontera notable. *Pepito (una historia de vida para niños y abuelos)* (2022) recibió el Premio Max en la categoría de mejor autoría teatral en 2025.

En la metodología de análisis han sido también fundamentales dos estudios que reflexionan sobre las artes escénicas para edades tempranas, *Escribir para el público joven* (2019), de Suzanne Lebeau, y *Suzanne Lebeau. Las huellas de la esperanza* (2007), de Itziar Pascual. Gracias a sus reflexiones hemos generado un marco teórico en el que situar *Constelaciones* como una pieza escénica que responde al nuevo teatro para la infancia, considerando la experiencia estética y escénica como fines en sí mismos.

Aracaladanza, una compañía para volar

Aracaladanza es una compañía de danza creada en 1995 por el coreógrafo argentino Enrique Cabrera, afincado en Madrid desde 1989. Su primer éxito aparece con el Premio al Coreógrafo sobresaliente del VIII Certamen Coreográfico de Madrid (1995). Desde entonces, sus producciones han sido galardonadas con premios relevantes como el Premio Villa de Madrid a la Mejor Coreografía 2005 por su espectáculo *¡Nada...Nada!*, los entregados durante sucesivas ediciones de FETEN (Feria europea de Artes Escénicas para Niños y Niñas de Gijón), así como también ocho Premios Max en las categorías de mejor espectáculo, mejor diseño de vestuario y escenografía. En 2010, culminando este proceso de reconocimiento, Aracaladanza recibió el Premio Nacional de Teatro para la Infancia.

La compañía se ha convertido así en un referente internacional. Su lenguaje visual ha cruzado fronteras físicas y culturales gracias a sus puestas en escena, basadas en el humor y el asombro. Esta conquista se debe a la originalidad de su dramaturgia, la calidad estética de sus espectáculos y la empatía con el público familiar.

En la concepción de la dramaturgia de sus espectáculos es fundamental el trabajo en equipo. En el diseño de la plástica están Elisa Sanz (diseño de escenografía y vestuario), Pedro Yagüe (diseño de Iluminación), Álvaro Luna (creación de audiovisuales) y Ricardo Vergne (diseño

y realización de objetos). Las coreografías de Enrique Cabrera son ejecutadas por los bailarines Carolina Arija Gallardo, Jorge Brea Salgueiro, Raquel de la Plaza Humera, Jonatan de Luis Mazagatos, Jimena Trueba Toca y Nadia Viguera Moreno. La música original de los espectáculos es creada por los compositores Mariano Lozano-P y Luis Miguel Cobo.

Constelaciones, Una Mirada Al Cielo

Esta obra es el cierre de una trilogía inspirada en tres artistas que impulsaron a Enrique Cabrera a la creación de tres espectáculos: *Pequeños paraísos* (2006), con El Bosco como motor creativo; *Nubes* (2009), que recrea el mundo onírico y surrealista de René Magritte; y por último *Constelaciones* (2012), donde se representa el universo mágico de Joan Miró.

Constelaciones se desarrolla gracias a la combinación de recursos plásticos-escénicos y una dramaturgia visual que prescinde de la fábula en favor de la superposición de cuadros visuales que transcurren de forma encadenada a través de la acción.

El título de la obra tuvo que anticiparse a la finalización de los ensayos, pero a Enrique Cabrera le hubiera gustado esperar a ver “la cara” del espectáculo antes de nombrarlo:

No me gusta ponerle título a los espectáculos antes de verlos terminados, pero normalmente tengo que hacerlo por cuestiones de producción. A Miró le pasaba lo mismo. En la Fundación Miró vi un documental donde el pintor decía que no podía poner título a sus cuadros antes de terminarlos. ¿Cómo sabes qué nombre va a tener tu hijo si no sabes qué cara tiene? (Pacheco, 2016:1).

Finalmente, Cabrera eligió *Constelaciones*, título que da nombre a la serie de *gouaches* pintada por Joan Miró entre 1940-1941 en un momento de desolación donde sintió la necesidad de elevar su mirada al cielo para evadirse de los horrores contemporáneos.

Lo veía todo perdido. Al producirse la invasión nazi en Francia y con la victoria de los franquistas tenía la certeza de que no me dejarían pintar ya más, de que sólo podría ir a la playa a dibujar en la arena o trazar figuras como el humo del cigarrillo. Al pintar “Constellations” tenía la sensación auténtica de estar trabajando en la clandestinidad, pero supuso para mí una liberación al no pensar en la tragedia que me rodeaba. Joan Miró, 1978. (PERMANER, 2002:383-384)

Cabrera, en el dossier de la obra, explica que “*Constelaciones* intenta ser una insignificante señal que intenta volar en tiempos de desolación”.

Joan Miró: Inspiración, Creación y Liberación

Durante el proceso de documentación, Enrique Cabrera encuentra en las obras, los poemas y los epistolarios de Joan Miró los primeros puntos de apoyo para esta creación. De la obra plástica abordó tres momentos concretos: la etapa japonesa, sus *Constelaciones* y sus telares. Del gusto por lo oriental se extrae la depuración de las formas, el refinamiento del trazo y el color. De la serie *Constelaciones* recupera el espíritu fantástico mironiano, las estrellas, la geometría, los grandes puntos de pintura. De los telares le interesaba su “factura, su rudeza, su pulsión creadora, muy cercana al campo, a la tierra” (Pacheco, 2016:1).

Tras esta etapa de documentación, se inicia un trabajo de distanciamiento con la fuente original, que nunca será reinterpretada desde una perspectiva mimética. Para el director fue importante generar un clima de libertad que permitiese trasladar la esencia de la obra:

Yo necesito distanciarme de la fuente original de inspiración para que las coreografías tengan entidad propia. Hay algunos momentos que hacen referencia a cuadros concretos, como es el caso del cuadro que nos inspiró para crear el personaje de la cabeza de globo, pero por lo general, la fuente de inspiración funciona como disparador y no como modelo de imitación.
(Pacheco, 2016:1-2)

Esta idea de libertad que el coreógrafo se plantea a la hora de crear sus coreografías es la que transmitirá al equipo artístico para comenzar a desarrollar el trabajo.

Figura 1

Relación visual entre la obra "Mujer delante del sol" de Joan Miró y personaje escénico de Constelaciones.



Nota: Izquierda: Joan Miró, *Mujer delante del sol*, 1968. Derecha: Personaje de *Constelaciones*. Diseño de vestuario: Elisa Sanz. Fotografía: Pedro Arnay.

Dramaturgia En Equipo

El proceso de creación de *Constelaciones* comienza con la siguiente pregunta: "Si un escritor tiene que escribir con sus ojos y un pintor, pintar con sus oídos, ¿cómo tiene que coreografiar un coreógrafo?":

La parte intelectual de documentación me la quito cuando empiezo a trabajar con los bailarines. Trato de volcar mi ilusión en ellos para que desde el primer día mi proyecto sea un proyecto de todos. (Pacheco, 2016:2)

El equipo conjuga los distintos elementos plástico-teatrales para construir una dramaturgia visual caracterizada por la intermedialidad, es decir, la "manera que un medio influencia a otro medio" (Pavis, 1998:251). La iluminación, el vestuario, el espacio, la coreografía, la música, los objetos y las audiovisuales están perfectamente combinados.

Figura 2

Proceso de creación del personaje escénico a partir del boceto de vestuario inspirado en Joan Miró.



Nota: A la izquierda boceto de vestuario: Elisa Sanz. A la derecha Fotografía: Pedro Arnay. Coreografía: Enrique Cabrera. Iluminación: Pedro Yagüe.

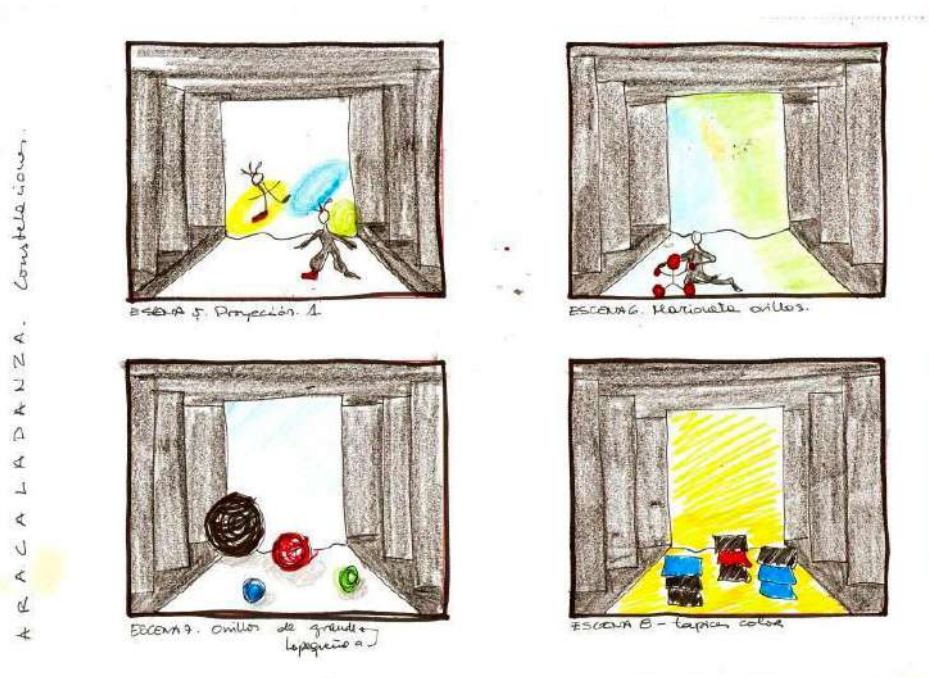
Otro aspecto importante en la creación de *Constelaciones* es la aportación de Carolina Arija Gallardo y Raquel de la Plaza Húmera, dos de las bailarinas de Aracaladanza, que ejercen la función de asistentes de dirección. Ellas intervienen en la creación de las coreografías como un “ojo externo” que ayuda al director en el proceso. Para el coreógrafo “es importante encontrar el principio y el final del espectáculo para poder crear la estructura, y a veces es necesario que una mirada externa te ayude a no perderte en esa visión de conjunto” (Pacheco, 2016:1)

Dramaturgia y Puesta En escena

El espacio escénico, a modo de *tableau vivant*, es un lienzo en blanco para poder pintar con los cuerpos y el movimiento. Al fondo del escenario, el telón cobra vida gracias a los audiovisuales diseñados por Álvaro Luna. En el storyboard de *Constelaciones* podemos observar cómo el diseño de la escenografía acoge la videoescena, las coreografías y los objetos.

Figura 3

Storyboard del espectáculo *Constelaciones*

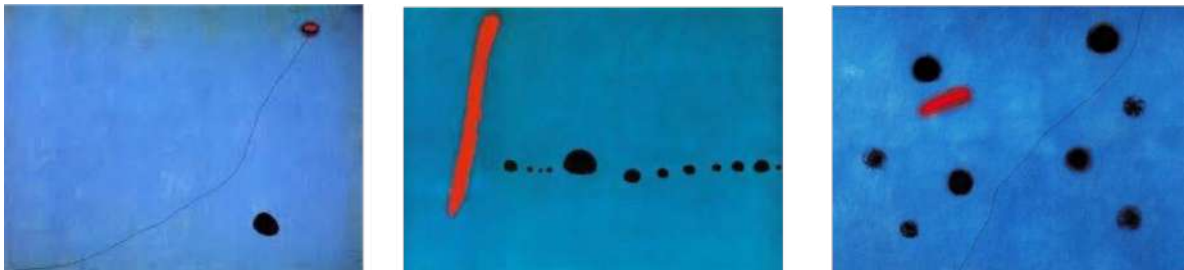


Nota: Dibujos: Elisa Sanz. Procedencia: archivo personal de la autora.

En la Etapa Japonesa de Joan Miró su lenguaje pictórico se reduce a lo esencial: “(palabra, signo e imagen no constituyen más que un conjunto plástico y expresivo, a la manera de los maestros japoneses), se convierte en una partitura musical sin límites, en la que el ojo se pierde o circula libremente” (Boix Pons, 2010:400). Enrique Cabrera recupera esta reducción mironiana y diseña las coreografías en torno a tres elementos esenciales: colores, líneas y formas.

Figura 4

Secuencias plásticas inspiradas en *Azul I, II, III* de Joan Miró aplicadas al movimiento escénico.



Nota: Joan Miró, *Azul I, II, III*, 1961. Procedencia. Centre Georges Pompidou, París.

Una vez más, no se trata de reproducir las obras del pintor, sino de captar su esencia. Elisa Sanz transforma las pinceladas y los brochazos mironianos en plástica escénica. La base de vestuario era negra como las manchas y trazos de Miró. Es una forma de dibujar en el espacio a través del movimiento, escuchando la intuición en todo momento.

Figura 5

Escena del espectáculo Constelaciones.



Nota: Escenografía: Elisa Sanz. Coreografía: Enrique Cabrera. Iluminación: Pedro Yagüe. Fotografía: Eduardo García.

En este espacio vacío las coreografías podrían ser interminables, sin embargo se reducen a un tiempo concreto donde lo infinito de las estrellas se materializa a través de la danza. En este sentido a una correlación directa con la obra del artista.

El arte de Miró no dejará de ser un arte de la duración. Sus obras son los hitos de un movimiento reversible e insatisfecho, es decir, vivo, entre el orden puro, inaccesible, de las constelaciones y, por otra parte, el crisol de la materia en fusión, de los deseos en estado salvaje. (Boix Pons, 2010:33)

Vestuario Cinético

Elisa Sanz estudió escenografía en la RESAD (2002) y desde entonces ha trabajado en más de un centenar de producciones de teatro, danza, ópera y teatro musical. En esta obra la artista se inspira, fundamentalmente, en el color y la materia de Joan Miró, y busca otros referentes plásticos como los vestidos que caracterizaron la danza de la bailarina americana Loie Fuller.

Figura 6

Diseño de vestuario escénico en Constelaciones



Nota: Vestuario: Elisa Sanz. Iluminación: Pedro Yagüe. Fotografía: Aracaladanza.

En *Constelaciones* el vestuario muta con las coreografías. En uno de los diseños, realizado con papel, los bailarines “luchan” contra las capas de color hasta que se apoderan de ellas y las convierten en un vestido de corte japonés.

Figura 7

Personaje escénico con vestuario transformable



© Pedro Arny

Nota: Diseño de vestuario: Elisa Sanz. Iluminación: Pedro Yagüe. Fotografía: Pedro Arny.

Figura 8

Bocetos de vestuario para Constelaciones



Nota: Bocetos: Elisa Sanz. Procedencia: archivo personal de la autora

Esta concepción de “vestuario mutante” será considerado por Patrice Pavis como el futuro del teatro contemporáneo:

El vestuario todavía no ha dicho su última palabra y muchas apasionantes investigaciones vestimentarias pueden renovar el trabajo escénico. En efecto, la búsqueda de un vestuario mínimo, polivalente, “de geometría variable” capaz de redefinir y re-presentar el cuerpo humano, un vestuario “fénix” que sea un verdadero intermediario entre el cuerpo y el objeto, se halla en el núcleo mismo de la investigación teatral contemporánea. (Pavis, 1998:509)

El vestuario de *Constelaciones*, no sólo renueva el espacio escénico, sino que se convierte en un factor inseparable de la coreografía.

El Ritmo

En dramaturgia visual, el ritmo es la visualización del tiempo en el espacio. A través del ritmo, las imágenes se convierten en una partitura musical constante. Las transiciones son momentos mágicos que aportan unidad a la dramaturgia y ayudan al espectador a viajar por el espectáculo sin interrupción.

La transformación de los objetos y el vestuario fomentan el tempo-ritmo constante hasta llegar al final, punto álgido del espectáculo. En la última escena, la pulsión creadora del arte invade el escenario y despierta el vértigo fascinante. El *punctum* dramático aparece cuando los bailarines cubren el espacio con telas de colores que se transforman en brochazos en la pantalla.

Figura 9

Escena final del espectáculo Constelaciones y boceto escenográfico.



Nota: Derecha. Boceto de Escenografía y vestuario de Elisa Sanz. Procedencia: archivo personal de la autora. Audiovisuales: Álvaro Luna. Iluminación: Pedro Yagüe. Fotografía: Mercat de les Flors.
<https://mercatflors.cat/es/espectacle/constelaciones/>

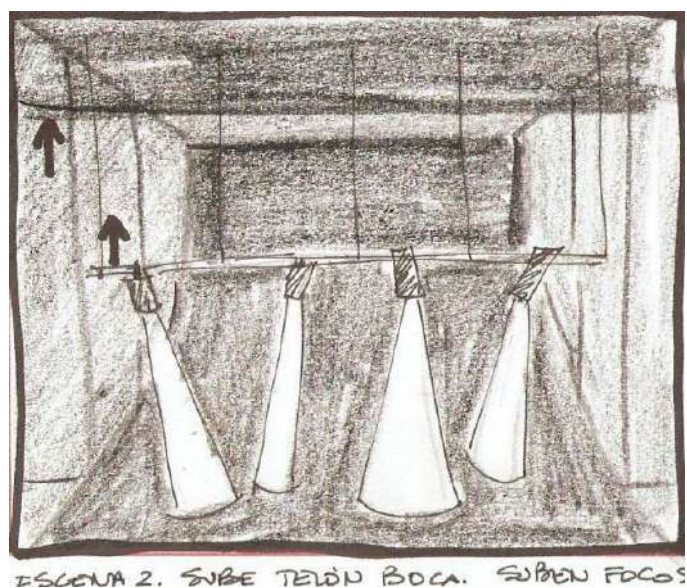
La luz y el Color

La luz en *Constelaciones* es, como diría Adolphe Appia, “el alma del espectáculo”. Pedro Yagüe inicia su diseño de iluminación con un homenaje a la luz teatral. Los intérpretes iluminan sus rostros con linternas, como si ellos mismos fueran las primeras estrellas. A continuación, el peine del escenario, que casi roza el suelo, se eleva y los focos funcionan como una alegoría de los astros sobre el firmamento.

El azul será el color predominante en el diseño de iluminación. Es una alegoría del cielo y el universo mironiano, y genera una atmósfera unificadora de las diferentes escenas. Para Elisa Sanz es muy importante que la iluminación no altere el color del vestuario y, para ello, ofrece al iluminador algunas de las muestras textiles que formarán parte de sus diseños.

Figura 10

Boceto escenográfico correspondiente a la segunda escena de Constelaciones.



Nota: Boceto: Elisa Sanz. Procedencia: archivo personal de la autora.

Como vemos en la siguiente fotografía, las formas geométricas construidas con la iluminación se incorporan en el espacio escénico y en el vestuario. En ocasiones, un haz de luz se convierte en el motivo inicial de las proyecciones, creando una traslación casi inapreciable entre la escena “real” y el mundo mágico creado en el vídeo.

Figura 11

Escena Constelaciones. Integración de iluminación y vestuario en escena.



Nota: Iluminación: Pedro Yagüe. Vestuario: Elisa Sanz. Fotografía: Eduardo García.

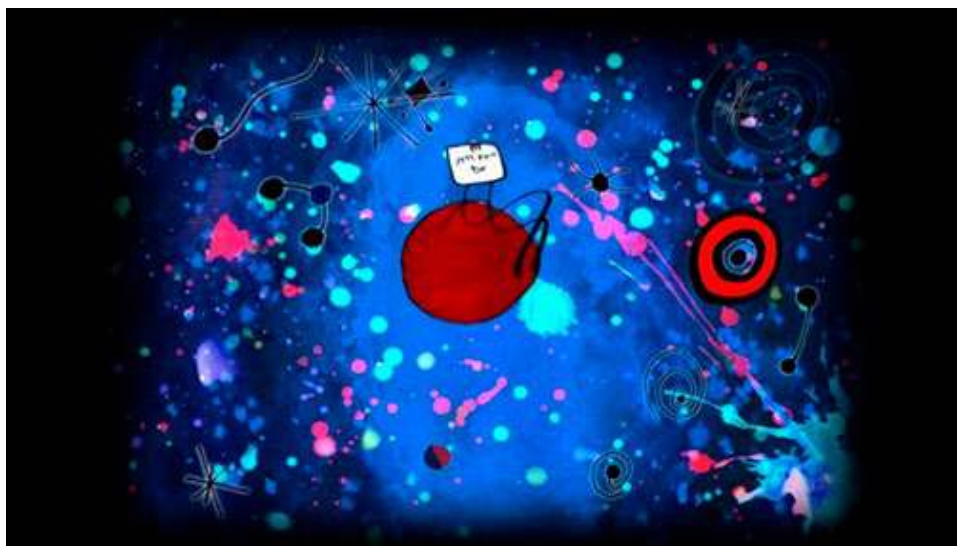
Audiovisuales: Un Lienzo mágico

En *Constelaciones*, la videocreación de Álvaro Luna genera un mundo mágico que permite a los niños dejar volar su imaginación más allá del escenario. Las imágenes son proyectadas en un gran telón blanco que funciona como un lienzo vivo. El uso del audiovisual está ligado tanto a la coreografía como a la acción, y facilita la traslación de la escena “real” a la realidad más onírica creada en la pantalla.

Los dos primeros personajes que aparecen en el audiovisual, inspirados en la caligrafía japonesa y la estética mironiana, estarán identificados con dos de los bailarines. En la videoproyección, estos dos seres animados ascienden por una escalera hasta llegar al cielo. Allí, asistimos a una metamorfosis donde el universo muta en un mar de ojos. Esta miscelánea de seres fantásticos se detiene cuando dos de los bailarines salen de detrás del telón y continúan con la coreografía de la pantalla desde el cuerpo.

Figura 12

Videocreación escénica proyectada en Constelaciones.



Nota: Diseño audiovisual: Álvaro Luna. Fotografía: <http://cultuarr.blogspot.com.es/>

Objetos que Cobran Vida

Los objetos han sido diseñados por Ricardo Vergne, “creador de artilugios y cosas”, como él mismo se define.

Figura 13

Objeto escénico animado utilizado en Constelaciones



Nota: Diseño de objeto: Ricardo Vergne. Vestuario: Elisa Sanz. Fotografía: Eduardo García.

Cuatro manos manipuladoras convierten dos ovillos de lana en un ser antropomórfico, un personaje-marioneta que construye una pequeña ficción dentro de la dramaturgia onírica. Este ser mágico y amigable se vuelve reconocible para la infancia. Como indica T. Ribeau, para los niños “todos los objetos de la vida diaria, sin excluir lo más simples y habituales, vienen a ser algo así como «fantasía cristalizada»” (Vigotsky, 2012:10). De esta forma, todos los objetos que rodean la cotidianidad de la infancia son susceptibles de ser transformados en semillas de lo fantástico.

Banda Sonora Para Soñar

Los creadores de la música y el espacio sonoro son los compositores Mariano Lozano-P¹ y Luis Miguel Cobo². El espacio sonoro se integra en la dramaturgia aportando teatralidad y fantasía al espectáculo. Por momentos, favorece el ritmo de las coreografías, genera conflicto dramático y se convierte en un disparador de acciones. La música será también la encargada de acentuar ciertos estados de ánimo de los bailarines y bailarinas, que se verán afectados por el espacio sonoro en su gestualidad y su corporeidad.

Al inicio del espectáculo el espacio sonoro se compone de un sonido “extraño”. Son los ladridos de un perro, que podría ser el que aparece en la obra *Perro ladrando a la luna* (1926), de Joan Miró. Este sonido misterioso capta la atención del público familiar, que queda atrapado en ese instante mágico que se genera entre el ladrido del perro y el universo.

La inspiración en la obra de Joan Miró se hace evidente en composiciones que remiten a un orientalismo musical sugerente. También hay momentos musicales que se repiten como *leitmotiv*. Este recurso, que se repite en los diferentes estratos de la puesta en escena (acción, gesto, objetos, audiovisuales), y es que en las coreografías es frecuente el uso de la repetición, genera una sensación de ritualidad, de inmersión que fascina al universo creativo de la infancia. En dramaturgia visual, cuando un elemento se repite y se transforma, facilita que los niños y las niñas reconozcan el objeto o el sonido y se familiaricen con él. Patrice Pavis habla también de las funciones que la música puede tener en la puesta en escena:

La música desempeña un papel al servicio del juego, si sólo se la puede localizar en momentos breves, o si estamos, como en el teatro musical, ante una forma integrada en la que música y juego son compañeros iguales que se desarrollan y se completan en un género nuevo” (2000:151)

En *Constelaciones* la música es una gran compañera de juego. Se convierte en la banda sonora de los encuentros y desencuentros entre los bailarines y provoca un complejo universo de emociones que cala en el espectador de un modo casi inconsciente.

La Recepción del Público Familiar

Constelaciones está dirigido a un público familiar, que en muchas corrientes europeas contemporáneas se ha denominado Nuevas Audiencias, y que engloba tanto a niños y niñas de todas las edades como al público adulto. Aracaladanza considera importante la experiencia compartida donde las personas adultas no sólo acompañan al niño o la niña, sino que disfrutan de la experiencia escénica.

La dramaturgia de *Constelaciones*, lejos de ser una construcción fabular, se compone de pequeñas ficciones fragmentadas donde predomina la abstracción y la sucesión de imágenes. Las coreografías recrean un universo onírico donde todos los elementos se relacionan entre sí. Por tanto, la coherencia interna del espectáculo se produce a partir de la concatenación de imágenes abstractas o figurativas. Lev Vygotsky (2012: 27-28) habla así de la combinación de las imágenes:

La obra de arte nunca combina en vano, sin sentido, las imágenes de la fantasía, amontonándolas arbitrariamente unas sobre otras, de modo casual (...) Por el contrario, siguen la lógica interna de las imágenes que desarrollan, y esta lógica interna viene condicionada por el vínculo que establece la obra entre su propio mundo y el mundo exterior.

Esta fórmula incide directamente en la creatividad del espectador y facilita su comprensión del mundo. Los niños y niñas ven en ese universo sus propias creaciones, sus dibujos, su manera de expresarse, al mismo tiempo que vislumbran sus inquietudes y sus miedos. Un mundo que, como el de la danza contemporánea, es abstracto en sí mismo. En la infancia cada individuo construye una realidad propia. Por tanto, es fácil que el niño o la niña se reconozcan de forma inmediata en lo abstracto, antes que en algunas narraciones escritas o diseñadas por los adultos.

Lavandier, en su capítulo dedicado a la dramaturgia infantil, relaciona la risa con la temática de las obras. Para hacer reír a un niño es necesario hablarle de los problemas que le afectan: el miedo, la torpeza, los celos, la desgracia, el lenguaje. *Constelaciones* transita estas temáticas y consigue con ellos la risa del espectador. La empatía es la aliada. Los bailarines nunca dejan de sonreír, y como diría Horacio: “si quieres que sonría, sonrío tu primero”. Por tanto, al impacto visual generado por

la potencia de las imágenes se une este gesto de felicidad, la sonrisa, que hace del escenario y su universo un lugar posible para la vida.

Los temas que propone Lavandier se desarrollan con gran habilidad: la aparente torpeza en objetos que se resbalan de las manos, el miedo en personajes que se quedan solos en escena, los celos en la audacia con la que algunos bailarines, por momentos, parecen más habilidosos que otros.

Esta capacidad lúdica de la danza y el teatro será puesta en valor en *Constelaciones*. En esta pieza, Aracaladanza ha abandonado de manera consciente la seguridad de lo conocido a cambio de la libertad inspirada. Miró se convierte así en un maestro del juego visual que inspira un universo dancístico lúdico y mágico. La imaginación, la libertad y la intuición serán las tres pulsiones creadoras que se traducen en el escenario.

Consideramos que es de gran importancia ofrecer a la infancia un arte que se muestre como un juego para que los niños y niñas disfruten con la experiencia.

Conclusiones

El estudio de *Constelaciones* permite identificar cómo la propuesta escénica de Aracaladanza se articula a partir de una dramaturgia visual que organiza el sentido mediante relaciones entre movimiento, espacio, luz, vestuario, música y proyección audiovisual. La obra no plantea una traslación mimética del imaginario de Joan Miró, sino una apropiación poética de sus principios formales, donde la síntesis, la abstracción y la dimensión simbólica del signo se convierten en motores compositivos y dramáticos.

El análisis confirma que esta construcción visual, donde los elementos plásticos de la escena dialogan entre sí, favorece una experiencia escénica lúdica basada en la percepción y la asociación visual, que resulta eficaz en el contexto del público familiar. La pieza evidencia así que la dramaturgia visual constituye un modelo productivo para las artes escénicas contemporáneas, al permitir la generación de universos simbólicos complejos sin depender de estructuras narrativas convencionales.

En este sentido, *Constelaciones* se presenta como un ejemplo significativo del potencial del lenguaje visual en la creación escénica actual, así como de su capacidad para ampliar las formas de recepción y comprensión del espectáculo en públicos diversos.

En nuestro deseo futuro queda el estudio de nuevos espectáculos que aporten al público infantil y juvenil una nueva forma de mirar y disfrutar de la experiencia estética que aportan la danza y las artes escénicas.

Notas

¹ Ver: <http://marianolozano-p.blogspot.com.es/>

² Ver: <http://www.luismiguelcobo.com/>

Referencias Bibliográficas

Balash, M. J. (2007), *Joan Miró: Cosmogonías de un mundo originario (1918–1939)*, Galaxia Gutenberg.

Cabañas, P. (2000), *La fuerza de Oriente en la obra de Joan Miró*, Electra.

Lebeau, S. (2019), *Escribir para público joven*, ASSITEJ España.

Loupe, L. (2011), *Poética de la danza contemporánea*, Ediciones Universidad de Salamanca.

Mink, J. (2016), *Joan Miró (1893–1983): El poeta entre los surrealistas*, Taschen.

Miró, J. (2010), *Epistolari català Joan Miró 1911–1945*, Barcino.

Pascual, I. (2007), *Suzanne Lebeau: Las huellas de la esperanza*, ASSITEJ España.

Pascual, I. (2016), Con Enrique Cabrera: Desde el niño que puede volar. *Primer Acto*, (350), 53–58.

Pavis, P. (2000), *El análisis de los espectáculos: Teatro, mimo, danza, cine*, Paidós.

Pavis, P. (1998), *Diccionario del teatro*, Paidós.

Vigotsky, L. S. (2012). *La imaginación y el arte en la infancia*, Akal.

Documentos en línea

Aracaladanza. (s. f.). *Constelaciones: Dossier del espectáculo*.

http://www.aracaladanza.com/_docs/constelaciones/dossier_constelaciones.pdf

Aracaladanza. (s. f.). *La compañía*.

<http://www.aracaladanza.com/aracaladanza/nosotros.php>

Fundació Joan Miró. (s. f.). *Guía didáctica Joan Miró*.

http://www.fmirobcn.org/fjm/playmiro/Guies/ESP/Guia_didactica.pdf

Europa Press. (2012, diciembre 12). *Joan Miró inspira el espectáculo Constelaciones de Aracaladanza*.

Recuperado de <http://www.europapress.es/cultura/exposiciones-00131/noticia-joan-miro-cuela-nuevo-espectaculo-aracaladanza-constelaciones-20121212133700.html>

El País. (2009, diciembre 14). *Artículo sobre Joan Miró*.

Recuperado de http://elpais.com/diario/2009/12/14/cultura/1260745201_850215.html

YouTube. (s. f.). *Constelaciones – Aracaladanza* [vídeo].

Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=2W1x-9Dr4o8>

