UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA EXPRESIÓN PLÁSTICA

TESIS DOCTORAL

La danza y sus aplicaciones en el espacio terapéutico, educativo y social

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTORA PRESENTADA POR

TANIA UGENA CANDEL

Directora: Dra. María Ángeles López Fernández-Cao

Programa de Doctorado *Aplicaciones del arte en la integración social:*

Arte, terapia y educación en la diversidad

Año 2014

Índice

1 ABSTRACT 13

1.1 KEY WORDS 26

2 INTRODUCCIÓN 27

3 METODOLOGÍA 35

3.1 CARTOGRAFÍA DE UNA MIRADA INVESTIGADORA 35

3.2 CAREOGRAFÍA 36

3.3 CÓMO NACE ESTA INVESTIGACIÓN 37

3.4 ¿POR QUÉ UNA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA? 38

3.4.1 Criterios seguidos en el proceso de investigación 41

3.4.2 Preguntas de investigación 42

3.4.3 Hipótesis de investigación 44

3.4.4 Objetivos de investigación 44

3.4.5 Indicadores de bien-estar 45

3.5 TEORÍAS Y MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN 46

3.5.1 Constructivismo 47

3.5.2 Investigación basada en las artes 50

3.5.3 Método etnográfico 54

3.5.4 Investigación-acción 55

3.5.5 Estudio de casos 57

3.6 RECOGIDA DE DATOS 60

3.7 CÓDIGO ÉTICO 65

4 MARCO TEÓRICO 67

4.1 APROXIMACIÓN HISTÓRICA AL CONCEPTO DE DANZA 67

4.1.1 Introducción 67

4.1.2 Cuadro histórico-conceptual 68

4.1.3 La danza en Occidente en relación al baile flamenco 82

4.1.3.1 La danza en la Prehistoria 82

4.1.3.2 La danza en la Antigüedad 85

4.1.3.3 La danza en la Edad Media 87

4.1.3.4 La danza y el flamenco en la Modernidad 93

4.1.3.5 La danza y el flamenco en el Siglo XXI 166

4.2 APROXIMACIÓN HISTÓRICA AL ESPACIO TERAPÉUTICO, EDUCATIVO Y SOCIAL 175

4.2.1 Espacio terapéutico 176

4.2.1.1 El movimiento en DMT 178

4.2.1.2 Pioneras en DMT 183

4.2.1.3 Beneficios de la DMT 188

4.2.2 Espacio educativo 188

4.2.3 Espacio social 197

4.2.4 La danza en terapia, educación e integración social en España: aportaciones 207

4.2.4.1 Conclusiones 216

4.3 HACIA UN DESARROLLO DE LA DANZA COMO ARTETERAPIA EN MOVIMIENTO: CONCEPTOS CLAVE 217

4.3.1 Cuerpo y postura corporal 217

4.3.1.1 Cuerpo 217

4.3.1.2 Postura corporal 220

4.3.2 Movimiento y ritmo 223

4.3.2.1 Movimiento 223

4.3.2.2 Ritmo 227

4.3.3 Expresión, lenguaje y comunicación 228

4.3.3.1 Expresión y lenguaje 228

4.3.3.2 Comunicación 234
4.3.4 Emociones 237
4.3.4.1 Cerebro y emociones 237
4.3.4.2 Emociones y sentimientos 242
4.3.5 Proceso creativo 245
4.3.5.1 Creatividad, imaginación y juego 245
4.3.6 Migración de identidad 248
4.3.6.1 Autoconcepto, autoestima y resiliencia 248
4.3.6.2 Migración de identidad 249
4.3.6.3 Memoria 250
4.3.7 Arteterapia en movimiento 251
4.4 LA INCLUSIÓN DEL FLAMENCO EN EL ARTETERAPIA EN MOVIMIENTO254
5 MARCO EMPÍRICO-PRÁCTICO 260
5.1 EL ENCUADRE 260
5.1.1 Un tiempo y un espacio 261
5.1.2 El vínculo 263
5.2 DEFINICIÓN DE METODOLOGÍA UTILIZADA 268
5.2.1 Acción de la arteterapeuta en movimiento en el taller 268
5.2.2 Acción con las personas participantes 270
5.2.3 Acción de la arteterapeuta en movimiento hacia sí 275
5.3 EXPERIENCIAS REALIZADAS 276
5.3.1 Seis estudios de caso 277
5.3.2 Artistas del olvido (personas afectadas por la enfermedad de Alzheimer) 278
5.3.3 Arteterapia con duende (adolescentes de población gitana) 279
5.3.4 Sábanas en movimiento (adolescentes con enfermedad mental) 280
5.3.5 Working with hands (curso Athens) 281
5.3.6 Acción*creaciónN (el refugio del arteterapia) 282
5.3.7 Recién danzada (taller de danza para mujeres y sus bebés) 282

6 ESTUDIO DE CASO I: ARTISTAS DEL OLVIDO 284

6.1 CASO I: DESCRIPCIÓN 284

6.2 CASO I: CONTEXTUALIZACIÓN 284

6.2.1 Enfermedad de Alzheimer 284

6.2.1.1 Primer nivel EA 285

6.2.1.2 Segundo nivel EA 286

6.2.1.3 Tercer nivel EA 286

6.2.1.4 Cuarto nivel EA 287

6.2.2 El centro de día 287

6.3 CASO I: TALLER DE ARTETERAPIA EN MOVIMIENTO 288

6.3.1 Caso I: encuadre interno 290

6.3.2 Caso I: encuadre externo 292

6.3.2.1 Grupo participante Rojo (GDS 3-4) 292

6.3.2.2 Grupo participante Naranja (GDS 5) 293

6.3.2.3 Grupo participante Amarillo (GDS 6) 294

6.3.2.4 Grupo participante Verde (GDS 6a-b) 295

6.3.2.5 Grupo participante Azul (GDS 6c) 296

6.3.2.6 Grupo participante Violeta (GDS 7) 297

6.3.2.7 Caso I: objetivos 299

6.3.2.8 Caso I: el proceso creativo a través del desarrollo de una sesión tipo 300

6.3.3 Caso I: el espacio común entre el espacio interno y el espacio externo 309

6.3.3.1 Caso I: cuerpo y postura corporal 309

6.3.3.2 Caso I: movimiento y ritmo 310

6.3.3.3 Caso I: expresión, lenguaje y comunicación 310

6.3.3.4 Caso I: emociones 311

6.3.3.5 Caso I: proceso creativo 312

6.3.3.6 Caso I: migración de identidad 313

6.3.3.7 Caso I: evaluación y recogida de información 314

6.3.3.8 Caso único de la Sra. P 315

6.4 Conclusiones del caso I: artistas del olvido 319

7 ESTUDIO DE CASO II: ARTETERAPIA CON DUENDE 320

7.1 CASO II: DESCRIPCIÓN 320

7.2 CASO II: CONTEXTUALIZACIÓN 320

7.2.1 Comunidad gitana 320

7.2.2 Aula de compensación educativa (ACE) 326

7.3 CASO II: TALLER DE ARTETERAPIA EN MOVIMIENTO 327

7.3.1 Caso II: encuadre interno 329

7.3.2 Caso II: encuadre externo 330

7.3.2.1 Caso II: grupo participante 330

7.3.2.2 Caso II: objetivos 331

7.3.2.3 Caso II: el proceso creativo a través del desarrollo de una sesión tipo 333

7.3.3 Caso II: el espacio común entre el encuadre interno y el encuadre externo 341

7.3.3.1 Caso II: cuerpo y postura corporal 341

7.3.3.2 Caso II: movimiento y ritmo 342

7.3.3.3 Caso II: expresión, lenguaje y comunicación 343

7.3.3.4 Caso II: emociones 346

7.3.3.5 Caso II: proceso creativo 346

7.3.3.6 Caso II: migración de identidad 348

7.3.3.7 Caso II: evaluación y recogida de información 355

7.4 CONCLUSIONES DEL CASO II: ARTETERAPIA CON DUENDE 357

8 ESTUDIO DE CASO III: SÁBANAS EN MOVIMIENTO 359

8.1 CASO III: DESCRIPCIÓN 359

8.2 CASO III: CONTEXTUALIZACIÓN 359

8.2.1 Adolescentes y enfermedad mental 359

8.2.2 Hospital de día psiquiátrico 361

8.3 CASO III: TALLER DE ARTETERAPIA EN MOVIMIENTO 362

8.3.1 Caso III: encuadre interno 362
8.3.2 Caso III: encuadre externo 363
8.3.2.1 Caso III: grupo participante 363
8.3.2.2 Caso III: objetivos 365
8.3.2.3 Caso III: el proceso creativo a través del desarrollo de una sesión tipo 366
8.3.3 Caso III: el espacio común entre el encuadre interno y el encuadre externo 378
8.3.3.1 Caso III: cuerpo y postura corporal 378
8.3.3.2 Caso III: movimiento y ritmo 379
8.3.3.3 Caso III: expresión, lenguaje y comunicación 380
8.3.3.4 Caso III: emociones 380
8.3.3.5 Caso III: proceso creativo 381
8.3.3.6 Caso III: migración de identidad 382
8.3.3.7 Caso III: evaluación y recogida de información 383
8.4 CONCLUSIONES DEL CASO III: SÁBANAS EN MOVIMIENTO 384
9 ESTUDIO DE CASO IV: WORKING WITH HANDS 385
9.1 CASO IV: DESCRIPCIÓN 385
9.2 CASO IV: CONTEXTUALIZACIÓN 385
9.2.1 Curso ATHENS 385
9.2.2 Escuela Técnica Superior de Arquitectura de la Universidad Politécnica de Madrid (ETSAM) 386
9.3 CASO IV: TALLER DE ARTETERAPIA EN MOVIMIENTO 387
9.3.1 Caso IV: encuadre interno 388
9.3.2 Caso IV: encuadre externo 389
9.3.2.1 Caso IV: grupo participante 389
9.3.2.2 Caso IV: objetivos 390
9.3.2.3 Caso IV: el proceso creativo a través del desarrollo de una sesión tipo 391
9.3.3 Caso IV: el espacio común entre el encuadre interno y el encuadre externo 396
9.3.3.1 Caso IV: cuerpo y postura corporal 396
9.3.3.2 Caso IV: movimiento y ritmo 396
9.3.3.3 Caso IV: expresión, lenguaje y comunicación 397

9.3.3.4 Caso IV: emociones ... 397
9.3.3.5 Caso IV: proceso creativo ... 397
9.3.3.6 Caso IV: migración de identidad ... 398
9.3.3.7 Caso IV: evaluación ... 398

9.4 CONCLUSIONES DEL CASO IV: WORKING WITH HANDS ... 400

10 ESTUDIO DE CASO V: ACCIÓN*CREACIÓN ... 401

10.1 CASO V: DESCRIPCIÓN ... 401

10.2 CASO V: CONTEXTUALIZACIÓN ... 401

10.2.1 Proyecto ARIADNE ... 401
10.2.2 Comisión de ayuda al refugiado (CEAR) ... 403
10.2.3 Centros de acogida ... 403
10.2.4 Población del centro de acogida ... 405

10.3 CASO V: TALLER DE ARTETERAPIA EN MOVIMIENTO ... 408

10.3.1 Caso V: encuadre interno ... 409
10.3.2 Caso V: encuadre externo ... 409
10.3.2.1 Caso V: grupo participante ... 409
10.3.2.2 Caso V: objetivos ... 411
10.3.2.3 Caso V: el proceso creativo a través del desarrollo de una sesión tipo ... 412
10.3.3 Caso V: el espacio común entre el encuadre interno y el encuadre externo ... 424
10.3.3.1 Caso V: cuerpo y postura corporal ... 424
10.3.3.2 Caso V: movimiento y ritmo ... 425
10.3.3.3 Caso V: expresión, lenguaje y comunicación ... 426
10.3.3.4 Caso V: emociones ... 427
10.3.3.5 Caso V: proceso creativo ... 428
10.3.3.6 Caso V: migración de identidad ... 428
10.3.3.7 Caso V: evaluación y recogida de información ... 429
10.3.4 Dos estudios de caso único: Sr. M y Sr. D ... 432
10.3.4.1 Sr. M ... 432
10.3.4.2 Sr. D. ... 437

10.4 CONCLUSIONES DEL CASO V: ACCIÓN*CREACIÓN 444

11 ESTUDIO DE CASO VI: RECIÉN DANZADA 445

11.1 CASO VI: DESCRIPCIÓN 445

11.2 CASO VI: CONTEXTUALIZACIÓN 445

11.2.1 Centro de arte flamenco y danza española Amor de Dios 445

11.2.2 Recién danzada 446

11.3 CASO VI: TALLER DE ARTETERAPIA EN MOVIMIENTO 447

11.3.1 Caso VI: encuadre interno 447

11.3.2 Caso VI: encuadre externo 448

11.3.2.1 Caso VI: grupo participante 448

11.3.2.2 Caso VI: objetivos 449

11.3.2.3 Caso VI: el proceso creativo a través del desarrollo de una sesión tipo 450

11.3.3 Caso VI: el espacio común entre el encuadre interno y el encuadre externo 451

11.3.3.1 Caso VI: cuerpo y postura corporal 451

11.3.3.2 Caso VI: movimiento y ritmo 452

11.3.3.3 Caso VI: expresión, lenguaje y comunicación 452

11.3.3.4 Caso VI: emociones 453

11.3.3.5 Caso VI: proceso creativo 453

11.3.3.6 Caso VI: migración de identidad 454

11.3.3.7 Caso VI: evaluación y recogida de información 456

11.4 CONCLUSIONES DEL CASO VI: RECIÉN DANZADA 457

12 MARCO EMPÍRICO-PRÁCTICO: EVIDENCIAS OBSERVADAS 458

13 CONCLUSIONES 460

13.1 PROSPECTIVA 473

14 REFERENCIAS 477

14.1 LIBROS Y REVISTAS 477

14.2 EXPOSICIONES 501

14.3 VIDEOS Y PELÍCULAS 501

14.4 CD´s 502

14.5 WEB 503

15 ÍNDICE DE IMÁGENES 506

16 ÍNDICE DE TABLAS 524

17 ANEXOS 525

17.1 ANEXO I – ESCALAS QUE DETERMINAN EL GDS 525

17.2 ANEXO II – HOJA DE REGISTRO DE ARTISTAS DEL OLVIDO 528

17.3 ANEXO III – HOJA DE REGISTRO DE ARTETERAPIA CON DUENDE 529

17.4 ANEXO IV – HOJA DE REGISTRO DE ACCIÓN*CREACIÓN 530

17.5 ANEXO V – CARTELES Y FOLLETOS INFORMATIVOS DE ACCIÓN*CREACIÓN 532

17.6 ANEXO VI – PRE-TEST ACCIÓN*CREACIÓN 533

17.7 ANEXO VII – POST-TEST ACCIÓN*CREACIÓN 537

A Raquel y Ángel, mis padres.

A mi hermano Héctor.

Y a Francis, mi amor.

AGRADECIMIENTOS

A la Dra. Marian López Fernández-Cao por su sabiduría, su entrega y su dedicación. Gracias por dirigirme la tesis.

A las personas que han participado en los talleres, a mis compañeros y compañeras, así como a los maestros y maestras junto a quien he caminado durante todos estos años. Gracias por vuestra compañía y por enseñarme tanto.

A mis amigos, amigas y todas las personas que quiero y me quieren. Gracias.

A mi familia por vuestro sostén y cariño, sin vosotros esta tesis nunca hubiera sido posible. Gracias por estar a mi lado incondicionalmente, os quiero.

1 ABSTRACT

This thesis is the result of both a theoretical and a practical investigation started seven years ago after having applied for the PhD Programme *Aplicaciones del Arte en la Integración Social: Arte, Terapia y Educación en la Diversidad* (Applications of Art in social integration: Art, Therapy and Education in the context of Diversity).

The training received in the area of art therapy joined to the conviction that dance is indeed a vital need which allows to discover more positive ways of seeing and being in the world; were the reasons that led to gradually introduce the language of dance in general, and flamenco in particular, to the work developed with people belonging to different groups concerning the therapeutic, education and social environment.

Six of the different experiences undergone by the individuals who took part in the Moving Art Therapy Workshop are presented as case studies; they make up the *empirical and practical framework* of this investigation of a qualitative nature which aims to confirm the efficiency of dance to obtain a greater well-being in those participating in the workshop.

Due to the fact that what was intended to research about is intimately linked to the human being and each human being is unique in its singularity, this research has its starting point in the understanding that this is a humble approach in a precise time and space. If the results of such case studies, therefore, were to be extrapolated to other groups of people, the particular characteristics concerning each group or individual would have to be certainly taken into account.

Investigation is an act of research, it requires an effort of researching and understanding linked to the art of knowing how and what to ask.

It is from this point of view, that the following questions have been raised in order to guide this research:

- How can dance increase people's well-being in their day-to-day life both personal-

ly and in their social relations?

- How can dance help build up people's identity in therapeutic, social and educational environments?
- How can dance help in people's personal development and self-knowledge?

In this research several aims have also been set:

- To explore the effect of dance in therapeutic, social and educational environments.
- To describe how experimenting and experiencing with dance in general, and flamenco, in particular, leads to increase people's well-being in therapeutic, social and educational environments.
- To understand how experimenting and experiencing with dance in general, and flamenco, in particular, leads to discovering and making visible the alternative realities behind the *official stories* among those people participating in the programme.
- To discover how a person can connect and become aware of his/her inner self by means of dance and the social interaction that takes place during the development of the activity, with the aim of building up a healthier identity.

Throughout the thesis a series of experiences undergone by the people who have participated in the workshop are introduced, and show how these people have developed different indicators of human well-being taking into consideration their writing and speaking abilities, their plastic expression linked to arts, and also their musical and dancing abilities. The clear evidence concerning several aspects which has arisen is the key point that has enabled to build up the *conclusions*, taking the following methodological research strategy as the aid to allow developing this research:

- Constructivism states that we create and build up worlds through language, both verbal and nonverbal. It is in this sense, that body language expressed via dance is

so valuable since it helps create our own stories concerning how we see and set ourselves in the context of the world itself.

- In terms of the Arts based Research it assumes that every feature within the arts field is crucial to carry out a transformative research. Evidence (textual and spoken indicators, visual ones, body language, musical…) raises new questions and alternative stories concerning our own living experience in contrast with the one of another person.
- Ethnography is basic to be able to understand the conceptual world of those people that make up the therapeutic, social and educational environment; with the aim of supporting, in a positive way, the transformation process, the development, improvement or building up of each person's reality.
- Researching, exploring, thinking about and reflecting on experience as well as doing so on each and every proposed action developed with the different groups, interacting with the participants and trying to respond to the individual needs of each person and group leads to becoming an active part within the Action Research programme with the ultimate aim of bringing together theory and practice in a cyclical process of planning-acting-observing-critical analysis.
- On the other hand, the six case studies here presented: *Artistas del Olvido* (Artists of Oblivion) (people suffering from Alzheimer's disease), *Arteterapia con Duende* (Art Therapy with Elf) (adolescents from Gypsy backgrounds), *Sábanas en Movimiento* (Moving Bed Sheets) (adolescents suffering some kind of mental illness), *Working with Hands* (students belonging to an ATHENS course at the Escuela Técnica Superior de Arquitectura de Madrid), *Acción*creaciónN* (Action*creatioN) (art therapy developed in an accommodation centre for immigrants) and *Recién Danzada* (Recently Danced) (women with their babies) have helped to the under-

standing of the human experience in relation with dance in therapeutic, social and educational environments, discovering new relations and concepts.

After having stated the methodological strategy used to develop this research, the *theoretical framework* of the thesis is introduced, where an overview of some facts concerning the History of Dance in the Western World in relation with Flamenco Dance is given. This overview starts off from Prehistoric times, where dance was used as a way of communicating with intangible forces and phenomena of nature, with a therapeutic, healing or ritual purpose; and finishes off in the XXI Century, when the UNESCO declares Flamenco an Intangible Heritage of Humanity.

All these different periods have in common the use of dance as a way of expressing and communicating emotions and feelings which can be more or less deep. Not forgetting the crucial role of women in dance concerning several issues such as technique, breathing techniques, body language, apparel, chosen music, lighting, scenery…

Under the *theoretical framework* of the research key concepts such as body, body posture; movement and rhythm; ways of expressing something, language and communication; creative process; identity migration are included, these concepts will support the *empirical and practical framework* and will allow to go into studying the associations and Spanish companies that use dance in therapeutic, social and educational environments. The basis for including Flamenco in the Moving Art Therapy is also clearly underlined.

In the *empirical and practical framework* of the thesis the arguments to prove the importance of the setting in the Moving Art Therapy Workshop are given; along with the action taken on by the moving art therapist during the workshop and the people participating in it to establish a methodological strategy which allows to create a healing relation within the workshop’s time and space. The six case studies developed in therapeutic, social and educational

environments are a proof of what are called *lu**n**ares lu**g**ares*[1], due to the fact that they enable the search of new ways of seeing and setting ourselves in the context of the world itself.

Now the evidence obtained from the key concepts in relation to what the people participating in these case studies have experienced is presented:

Body and body posture

- Those who participate tend to start off from an unbalanced body axis, body aches, closed posture, low muscle tone, difficulty to recognize their own body schema and sedentary lifestyle tendencies.
- Inactivity leads to apathy, lack of interest, anxiety, recurring negative thoughts, low self-esteem and body aches. The artistic proposals linked to dance, movement and arts in general allow us to become aware of this fact: they help awaken body activity and with it, body and emotional well-being.
- Dance experimented in the Moving Art Therapy Workshop improves body and postural hygiene, avoids muscle stiffness, helps to balance and give harmony to the

---

[1] The building of meanings through narration and of a *place* from which we can set ourselves is, also, an act of imagination (Bruner, 1997). This place in the world is a *lu**n**ar lu**g**ar*.

According to the Real Academia Española de la Lengua (Royal Academy of the Spanish Language), etymologically *lunar* comes from *luna* (moon), because it was supposed to be influenced by this star or because it had its shape. When we think about *lunares* (Spanish for polka dots, moles…depending on the context, different meaning) the image of the round pieces of fabric used for making frequently, garments which flamenco dancers afterwards use.

And why do we talk about *lugares* (places)? Apart from the obvious pun (in Spanish), *lugar* is, in the Real Academia Española de la Lengua (Royal Academy of the Spanish Language), a place which is occupied or which can be occupied by anybody.

In essence, the *lu**n**ares lu**g**ares* are spaces drawn by a body which acts as a paintbrush, a body which thinks, feels, does, and sometimes finds other bodies which also act as paintbrushes which also think, feel and do. Likewise a flamenco dress, the *lu**n**ares lu**g**ares* symbolize the *polysemy of the circle* (Stern, 2008), a space of creation, a workshop space, an inside space, an outside space, a public space, a private space, a therapeutic space, a space to play, an empty space, a space which is full, blank spaces… Some are physically real, palpable, other are ethereal and imagined, but they all are and allow to be.

body axis, muscle tone and perception of own body schema, allows people to know their bodies better and make better use of them, it encourages coordination, flexibility and favors awareness to the present. Moreover, it helps to recognize and accept possible changes or body aches caused by different circumstances or traumatic experiences.

- Flamenco technique (arm movement, foot tapping, handling elements such as fans, sticks or playing castanets) helps become aware of the existing relation between body posture and attitude to life, providing a greater sense of security and trust to be able to relate to others.
- The habit of observing one's own body during the sessions (way of walking, gaze direction, ways of sitting down, and your place within the space of the development of the activity…) develops the habit of paying attention, also regarding these aspects in everyday life.
- Each person creates his/her reality starting off from their body experience and their adaptive capacity linked to it.
- The Moving Art Therapy Workshop in relation to the body, in therapeutic, social and educational environments contributes to a positive change in beliefs and in the building up of each participant's identity.
- The art therapist's body posture acts as the container of all the emotions of the people participating in the workshop and helps to connect and interact with them.

Movement and rhythm

- It is possible to connect with one's inner rhythm and concentrate on the task at the present moment by becoming aware of the act of breathing by means of imagery such as *smelling a flower and blowing a candle*.
- Movement acts as the linking element between one's inner rhythm (breathing and

one's heart beat) and the external rhythm (music).

- Flamenco's musical rhythm (playing the box-drum or playing castanets, singing and hand-clapping) improves movement and physical skills, listening and group cohesion (when dealing with adolescents, it helped to channel their energy and it activated them when it came to older people).
- Following the compass of the music helps to focus and maintain one's attention to the present, it reduces anxiety and avoids recurring negative thoughts (even babies, when they see their mother clapping to follow the compass, they become expectant and don't tend to cry).
- It is important to coordinate the art therapist's rhythm and that of the Moving Art Therapy Workshop to the characteristics and personal needs of those people participating in it.
- The imagery or visual metaphors (treading on grapes, animal's movements, natural phenomena…) boost movement and dance.
- Those proposals which imply dance and movement generate greater body openness; they allow the access different parts of the *kinesfera* (the space that surrounds our bodies, where we can reach without actually moving) and provide greater spontaneity, disinhibition and make the participants become more expressive.
- Dance helps realize how one carries out movements and those people participating sense this as a source of health and well-being.

Ways of expressing things, language and communication

- Body speaks even when we are silent. Non-verbal communication (facial expressions, gestures, different body movements…) reflects people's inner condition.
- Body language is crucial for communicating with others.
- Dance in general, and flamenco dance in particular, help one discover the meaning

of body postures, attitudes and movements concerning the different parts of the body.

- The development of own movements by means of a dance helps to express feelings with our own bodies, empowering the participants and giving them back their voices.
- Dance in general, and flamenco dance in particular, can act as a linking element communication and expressive-wise between people of different cultures and nationalities who speak different languages.
- Getting to know flamenco dance is a way of getting to know the way of expressing of a certain culture.
- The Moving Art Therapy Workshop improves verbal and non-verbal expression of those participating in it, as well as the relations that arise within the group, since they can experiment communication through different channels according to their preferences or needs.
- Spontaneous singing contributes to stimulating social relations. Lyrics of songs they already know or invent also help to work on reading and writing as well as spelling.
- It is necessary to develop some kind of group readjustment to enable better communication.
- The group that is created within the workshop turns into a support network where everyone can freely express themselves (share experiences, fears, cravings, desires, concerns…) as long as the people participating feel listened to, understood and accompanied.
- Active listening (inside-outside) in relation to floating attention (hearing) and being present in the situation requires constant training.

- Assertive communication style (speaking fluently, short phrases, open body posture, firm look, natural manner, spontaneity…), as well as constructive criticism reinforced by *mensajes yo* (Me-messages), helps change behaviors and attitudes which are harmful for oneself and others.
- Adapting the own language (verbal and non-verbal) to the one of each participant, enhances and broadens the chances of effective communication.
- It is important that the moving art therapist becomes aware of his/her own posture changes to make communication easier with each participant.

Emotions

- Dance in the Moving Art Therapy Workshop manages to eliminate the feeling of being stuck because of stress, it improves people's mood, encourages a more positive attitude towards any circumstance and generates general well-being.
- When the set task generates a positive emotional state, it encourages the person getting involved, being motivated and actively participating in it.
- The emotional state at the end of each session always tends to be better than the one at the beginning of the session.
- Connecting with our emotions contributes to a better atmosphere within the group; this is positively translated in the rest of the tasks which are set and encourages suggesting other new ones.
- The Moving Art Therapy Workshop allows releasing emotions, identifying them, naming, exploring and channeling emotions, feelings and moods through breathing and different kinds of artistic means.
- Develop different creative activities helps to check the variety of emotional states there are depending on each person and how important it is to take them into consideration to be able to handle them correctly.

- It is important to create an atmosphere free from prejudice where everyone participating can feel welcome.
- Freedom is crucial, understood from the point of view of responsibility, coherent with the limits and consequences of own decisions.
- Having notebooks where to write the emotional state at the beginning of the workshop help to become aware of it and also help to broaden our vocabulary when talking about emotions.
- Active listening encourages the people participating to talk about their emotional states.
- Sharing within the group negative emotional states (loneliness, depression, feeling lost, uncertainty, confusion, contradiction…) gives strength and support to find solutions and alternatives to those situations which have created these negative emotional states.
- The developed action, far from prejudice, brings acceptance, confidence and autonomy, leading to a healthy self-esteem.
- The smears of paint become the registered tracks of positive emotions, source of well-being thanks to the developed action.
- It is important to connect with each member of the group being empathic.
- Feeling taken care of in the Moving Art Therapy Workshop by the art therapist and the other people participating in the workshop reduces anxiety and brings well-being.

Creative process

- It allows connecting with experiences that one has lived; it helps the integration of the left and right hemispheres of the brain and it helps to find the right words to talk about things that have happened.

- It allows recognizing the effort it takes to fulfill one's aims expressed via wishes or desires and to create a plan of action to help come together the lower and upper brain.
- It gives a positive way of releasing tensions, getting to know oneself and maintaining a more vital and optimistic attitude. It broadens one's perspective and one's view concerning any situation that we come across.
- Developing a creative process allows one to discover abilities, skills, potential and overcome difficulties. Doing something in a different way one is used to involves reflection.
- Accepting, appreciating and believing in who participates in the workshop helps his/her self-esteem, his/her personal development, his/her responsibility and their implication and participation in the sessions. For that reason, it is important to reinforce every attempt of action and point out every small achievement each participant makes.
- The creative process within a group enhances social relations, since a support network is built up where while being honest and respectful, each person participating contributes positively.
- The action proposals in relation to the immediate vital interests of those participating make it more motivating since it allows revising their sense in a day to day basis.
- Creative actions developed via dance manage to focus the attention on the here and now, leaving to one side thoughts, feelings or sensations which create uneasiness.
- Offering different techniques, materials and artistic languages (in relation to flamenco) encourage any person to participate in the proposed activities.
- The creative process helps to hold a positive attitude which brings well-being to

oneself and those around.

Identity migration

- The Moving Art Therapy Workshop allows a positive change take place; it offers an environment where to grow personally, appreciate one's own existence, develop one's identity and transform dominant values through dance, music and arts into alternative more positive and healthy values.
- When each participant becomes an active agent of the process, recognizing him/herself as a researcher and expertise of his/her life, with free and positive initiatives and actions, his/her alternative values becomes a more positive autonomous and secure ones than the previous.
- All abilities (physical, mental, relation wise, emotional…) are learnt by training. As every single person can advance, grow, it is crucial to substitute *never* for *yet*.
- We are who we are in relation to others. This means, every person no matter their age, social circumstance, belonging to a certain group, need to feel listened to, need to have relations and positive social interactions as well as taking on challenges which help them feel useful.
- Emotional support and healing relations are vital to encourage each participant to search for his/her inner balance and healthy ways of setting and seeing themselves within the context of the world.
- The Moving Art Therapy Workshop also benefits the rest of the professionals working in these centres and environments and the relatives of those people participating in the workshop.
- Each participant opens a new window from which to look out and continue investigating once the workshop is finished. At the same time it encourages a resilient lifestyle, able to positively adapt to any circumstance.

In the light of these results it can be assured that the Moving Art Therapy Workshop:

- Increases well-being of the people participating in it in their everyday life, both individually and in their social relations.
- Helps develop healthily and positively the identity of who participates in it.
- Helps develop people's self-knowledge in therapeutic, education and social environments.

Throughout these lines the questions which were raised at the beginning of the investigation have been answered as so have the aims been fulfilled. All the same, the Arts based Research suggests the need of raising more questions, more than giving an answer to them, which is the reason why now a series of questions are presented which have arisen during the development of this research and that they open new opportunities for future researches:

- What times and spaces are the adequate ones to bring people closer to dance and get them to know about the positive effects in society of dance and moving art therapy?
- Which are the mechanisms to empower people, belonging or not to disadvantaged groups (women, unemployed people, immigrants, ill people, handicapped…), via dance and moving art therapy?
- How is it possible to create a supportive and interactive network between professionals belonging to the dance world, flamenco and art therapy and the therapeutic, education and social environments?
- How can we favor interdisciplinary activity at university taking dance, flamenco and moving art therapy as its cross-cutting element?
- What research platform is possible to support the research and development of a theoretical and practical body on dance, flamenco and moving art therapy, with its own nomenclature and common concepts which would be constantly revisable?

- How to articulate the constant publishing of texts to give greater visibility to the work developed through dance, flamenco and moving art therapy in any of its fields of action.

One last reflection contains the essence of the Moving Art Therapy Workshops, and is based on the premise that every human being is born with the creative potential to become an artist.

This way, Moving Art Therapy becomes a metaphor of everyday life, through which to find the meaning of free learning process, arisen from movement as the way to express the conscious and unconscious, ultimately leading to body responses which make communication and relations easier with other people.

We have already seen how the creative and inclusive experiences help people become aware of their potential, enhance their identity and bring a positive change to their lifestyle. In this sense, dance and flamenco are very valuable resources due to their great influence in the development of one's creative side.

Bodies which dance are bodies which are alive, and, throughout these pages, the bodily paintbrush replays stories which have happened in these *lu**n**ares lu**g**ares* that are translated automatically in an increase in the well-being of the different people within the Moving Art Therapy Workshop. A well-being which becomes a human being who is well, a learning to be in the world which is ultimately a learning to be with oneself.

1.1 KEY WORDS

Dance; Flamenco; Moving Art Therapy; Well-being; Therapeutic, Social and Educational Environments.

2 INTRODUCCIÓN

Resulta interesante el empleo de la metáfora de la construcción de un puzzle de 1000 piezas para narrar el desarrollo de esta tesis.

Figura 2-1. Ugena, T. (2014). *Caja del puzzle I* [fotografía].

Abrir la caja de un puzzle, al igual que matricularse en un Programa de Doctorado, es la puerta de entrada a un mundo nuevo con muchas piezas desconocidas y experiencias por descubrir.

Figura 2-2. Ugena, T. (2014). *Caja del puzzle II* [fotografía].

Al poner cada pieza boca arriba, se puede descubrir infinidad de matices de colores y formas diferentes; del mismo modo que se experimentan sensaciones, emociones y tonalidades afectivas según avanza el proceso de investigación.

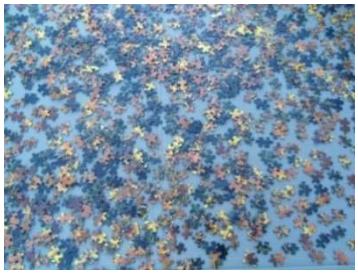


Figura 2-3. Ugena, T. (2014). *Piezas del puzzle* [fotografía].

Los años de búsqueda de bibliografía, de lecturas y trabajos con diversos colectivos, constituyeron el marco delimitador que perfilaron el índice de esta tesis, junto al acompaña-

miento de la Dra. Marian Cao.

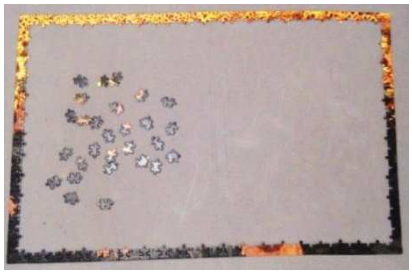


Figura 2-4. Ugena, T. (2014). *Marco del puzzle* [fotografía].

La puesta en marcha de un proyecto de gran magnitud, nunca antes realizado, siempre es origen de incertidumbre. Estas dudas, junto al marco establecido, permitieron formular la pregunta de investigación.

A fin de mitigar la sensación de falta de piezas para poder completar la *tesis-puzzle*, fue fundamental la lectura de diversos textos, para profundizar sobre los diferentes temas y conceptos planteados antes, durantes y después de realizar los talleres.

Ante la cuestión de cuándo dar por finalizada la búsqueda bibliográfica (porque el acto de leer es infinito y los libros también), fue necesario comprobar varias veces el conjunto mayor de piezas para lograr el convencimiento de que no faltaba ninguna y revisar de nuevo la bibliografía, los resúmenes, las notas, los dibujos, las entrevistas y las imágenes realizadas.

Esta forma de construir la *tesis-puzzle* ha sido el punto de partida de más lecturas que pueden ayudar a crear nuevos puzzles, los cuales, a su vez, formarán otros, como se verá más adelante en el apartado de *Prospectiva*.

Volviendo a este puzzle, y a fin de trabajar más ordenadamente, fue muy útil separar en cajas y subcajas las diferentes piezas según sus colores (amarillas, marrones/anaranjadas y verdes/negras), del mismo modo que se agrupa en carpetas y subcarpetas en el ordenador la información interesante que se va encontrando y clasificando. Esta tarea, extremadamente necesaria, probablemente no hubiera resultado así de sencilla de no haber vivido la infancia con una madre tan organizada.

Figura 2-5. Ugena, T. (2014). *Piezas clasificadas* [fotografía].

Según avanzaba, se modificó la parte superior del marco al observar que había un par de piezas mal colocadas. Del igual modo, se cambiaron algunos apartados del índice para poder ampliar ciertos campos, así como matizar y concretar otros que aportaban mayor sentido a la investigación.

Figura 2-6. Ugena, T. (2014). *Proceso de construcción* [fotografía].

Cuando los márgenes estuvieron bien delimitados la motivación para continuar aumentó, pues iba a ser mucho más fácil encajar las piezas y encontrar sentido a todo lo vivido y aprendido durante varios años de lecturas y experiencias.

En todo el proceso, el portapuzzles tuvo la importante función de ayudar a trasladar el puzzle de forma segura para hacerlo en cualquier lugar, sin miedo a que se perdiera ninguna pieza. De la misma manera que un ordenador portátil permite escribir una tesis hasta en el metro, sin temor a que se pierda información.

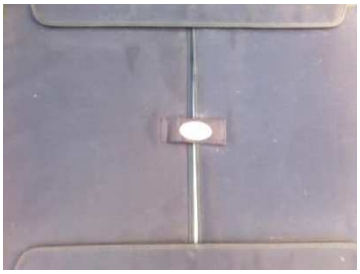


Figura 2-7. Ugena, T. (2014). *Portapuzzle* [fotografía].

Aunque se disfruta mucho haciendo un puzzle, no siempre resulta divertido. A veces

asalta la desesperación cuando tras un buen rato no se consigue poner alguna pieza, o la ansiedad al pensar en lo mucho que queda. En relación a esto se recogen las siguientes reflexiones en el cuaderno de campo:

Segundo día de puzzle… colocadas algunas piezas debajo del límite de girasoles… agrupadas por el tamaño de las flores, los difuminados, las luces y sombras… sensación constante de no saber unir las piezas, de no conseguir que encajen… sin embargo, es difícil dejar de mirar el puzzle cuando existe la convicción de que se puede encontrar el orden adecuado entre el caos.

Figura 2-8. Ugena, T. (2014). *Proceso de construcción II* [fotografía].

A la mañana siguiente encajan dos piezas nada más empezar… según transcurre el tiempo parece difícil conseguir poner alguna más… aunque finalmente sí se puede… suerte que Francis está al lado para sonreir y sentir su abrazo… él es sostén, apoyo y ayuda… por fin aparece la pieza que faltaba en una de las esquinas… estaba guardada en una de las cajas… así se aprende a mirar más allá de lo evidente.

Figura 2-9. Ugena, T. (2014). *Más allá de lo evidente* [fotografía].

Existe la posibilidad de no tener que ir en línea con la misma fila y poder encontrar las piezas también por columnas… ante el bloqueo: apartarse, descansar… buscar nuevos caminos e ir hacia otros lugares, para luego volver y continuar.

Figura 2-10. Ugena, T. (2014). *Proceso de construcción III* [fotografía].

En esos momentos, tomar distancia y separarse es imprescindible, estar demasiado cerca no siempre permite ver. Parar y descansar es fundamental para retomar el trabajo con mayor claridad.

Aún así, es imposible no darse auténticos atracones de tesis. Horas y horas tecleando, robadas al sueño y a los festivos. Una *thesis-obsession* con la que se viven luces y sombras, pero que también ofrece una de las alegrías más grandes de la vida al contemplar todas sus piezas encajadas. Si preguntan qué se ve en ellas, se puede decir que girasoles y muchas pipas.

Figura 2-11. Ugena, T. (2014). *Proceso de construcción IV* [fotografía].

Se ven pipas porque alimentan una necesidad vital sin la que esta investigación no hubiera sido posible, ya que comenzó a partir de una experiencia personal con la danza. Motivo por el que hubiera sido más oportuno utilizar la primera persona del singular para poder situar, ordenar y dar coherencia a la narración de esta tesis sujeta por la teoría y la práctica.

Sin embargo, tal y como recomienda el Manual de estilo APA6, se ha utilizado la ter-

cera persona para redactarla. De igual forma, se ha utilizado el estilo APA6 para fijar el formato general del trabajo, las citas, las notas, las referencias bibliográficas, las imágenes, las tablas y los anexos.

La Metodología Constructivista, la Investigación basada en las Artes, la Etnografía y la Investigación-Acción, referidas en el apartado *Metodología* de la tesis junto a los seis estudios de caso presentados en el *Marco Empírico-Práctico* en relación a los temas planteados en el *Marco Teórico*, han ayudado a crear un lugar en el que esta investigación consigue habitar y queda sintetizada en el aparatado de *Conclusiones*.

Para facilitar la comprensión del recorrido realizado en torno a la Danza en Occidente desde la Prehistoria hasta el siglo XXI, se ha construido un *Cuadro histórico-conceptual* utilizando el color negro para los hechos relativos a la Historia de la Danza en Occidente, y el color rojo para los de la Historia de la Danza Española y el Flamenco.

También en el *Marco Teórico* se han recogido los conceptos clave que servirán de apoyo al *Marco Empírico-Práctico* y se indaga sobre las asociaciones y compañías españolas que utilizan la danza en el espacio terapéutico, educativo y social. Presentando, además, las bases de la inclusión del Flamenco en el Arteterapia en Movimiento.

En el *Marco Empírico-Práctico* se plantea la importancia del encuadre en el Taller de arteterapia en movimiento; junto a la acción seguida por la arteterapeuta en movimiento en el taller, así como con las personas participantes y de la propia arteterapeuta en movimiento hacia sí, para establecer una metodología de acción que propicie una relación vincular reparadora en el espacio y tiempo del taller.

Los seis estudios de caso (*Artistas del Olvido, Arteterapia con Duende, Sábanas en Movimiento, Working with Hands, Acción*creaciónN, Recién Danzada*) desarrollados en lugares terapéuticos, educativos y sociales son una muestra de lo que se va a denominar *lu**n**ares lu**g**ares*, pues facilitan la búsqueda de nuevas formas de ser y estar en el mundo.

Además de las conclusiones de cada estudio de caso, se presenta un cuadro que recoge las constantes y las variables encontradas en relación a los conceptos clave planteados en el apartado anterior (*cuerpo y postura corporal; movimiento y ritmo; expresión, lenguaje y comunicación; proceso creativo; migración de identidad*).

También son cuatro cuadros los que vertebran las *Conclusiones*, ya que sintetizan y permiten visualizar gráficamente los planteamientos de esta tesis. Las evidencias obtenidas en los seis estudios de caso dan respuesta a las preguntas de investigación y validan las hipótesis planteadas, al tiempo que cumplen con los objetivos de investigación expuestos en la *Metodología* de la tesis.

Se incluyen, además, una serie de cuestiones surgidas a raíz de esta investigación, junto a una breve reseña de los nuevos proyectos en relación a la danza y el flamenco en los que actualmente se está trabajando desde GIRASOL ARTETERAPIA EN MOVIMIENTO® y que bien pudieran ser los futuros puzzles a construir antes mencionados.

Seguidamente se hace una relación de las *Referencias* utilizadas en esta investigación (libros y revistas, exposiciones, vídeos y películas, Cd´s y páginas web).

Respecto a las *imágenes* empleadas para ilustrar la tesis o registrar los talleres, se han recogido en un *índice*, donde se especifica la fuente de la que se han obtenido, al ser consideradas como citas visuales. En otro *índice*, se recogen las *tablas* de contenido. En este punto, aprovecho para agredecer a Ángel Ugena su valiosa aportación a estas cuestiones.

En los *Anexos*, se adjuntan los documentos mencionados a lo largo de la tesis, debidamente numerados.

Sobre el lenguaje empleado, éste se refiere a *la arteterapeuta en movimiento* por la razón de que han sido, en su gran mayoría, mujeres, las compañeras tanto en formación, como a nivel profesional, y resulta más fácil conectar con la propia experiencia personal utilizando el femenino. Para todo lo demás, se ha incluido el masculino y el femenino para crear un lengua-

je inclusivo (a sabiendas de que puede resultar más costoso de leer y también de escribir).

Por otra parte, las personas que participaron en los talleres son las personas junto a las que se trabaja, por ello participantes o personas participantes es la denominación que ha sido más acertada y, por tanto, empleada a lo largo de este relato fundamentado.

Por último, es importante mencionar que esta tesis recoge una triple experiencia investigadora (bibliográfica, bailada y arteterapéutica), que ha llevado a recorrer sus caminos con alma, corazón y alguna que otra lágrima.

Late en ella un reconocimiento personal como viajera, aventurera o expedicionaria y es de esperar, que el viaje de su lectura resulte tan apasionante como el de su escritura.

Figura 2-12. Ugena, T. (2014). *Girasoles y muchas pipas* [fotografía].

3 METODOLOGÍA

3.1 CARTOGRAFÍA DE UNA MIRADA INVESTIGADORA

Se trazan y usan mapas porque ayudan a captar relaciones, a comprender un entorno concreto y un lugar en él. Sin embargo, el mapa nunca es el territorio y, por tanto, la vista que ofrecen siempre es parcial (Eisner, 2004).

Esta es la razón de ser de *Cartografía de una mirada investigadora*, en la que se presenta, a modo de constelación, algunos hechos significativos ocurridos en la vida de la doctoranda que guardan relación con esta investigación.

Figura 3-1. Ugena, T. (2014). *Cartografía de una mirada investigadora* [collage].

No se pueden dejar de mencionar también aquellos acontecimientos, personas, lugares, olores, sonidos o viajes, que también la han acompañado y que, sin embargo, no se han señalado en este mapa. Con certeza, esas vivencias han ayudado a elegir aquello que ahora es representado y la forma en que se hace, puesto que “la experiencia que cada cual tiene sobre una misma cosa está afectada por la estructura de referencia que cada cual aporta a la situación” (Eisner, 1972, p. 63).

Por tanto, esta cartografía es una reflexión personal sobre el propio mundo, el mundo de los otros y el mundo de los objetos que, en el contexto de la investigación, ayuda a diseñar

preguntas y estrategias para explorarlo (Kincheloe y McLaren en Denzin y Lincoln, 2012).

Se presentan una serie de fotografías y fragmentos de los cuadernos de viaje que muestran el proceso seguido hasta situarse en el momento en que se escribe esta tesis. Diversas vivencias con personas, lugares, libros, árboles, animales, recetas, dibujos, canciones, bailes, amaneceres… han influenciado en el mapa de la realidad que aquí se muestra.

Aunque esta investigación pretende confirmar la eficacia de la danza para lograr un mayor bien-estar en las personas participantes en el taller; existe plena conciencia de que este planteamiento implica tanto *una forma de ver, como una forma de no ver* (Eisner, 2004), las diferentes realidades construidas a partir de la realización de distintos proyectos con varios colectivos en espacios terapéuticos, educativos y sociales.

Puesto que lo que se pretende indagar está íntimamente ligado al ser humano y, como cada ser humano es único, singular e irrepetible, esta investigación parte de la asunción de ser una humilde aproximación a espacios concretos. En caso de que se pretendan extrapolar estos resultados a otro colectivo habrán de tenerse muy en cuenta las características particulares de cada grupo y/o individuo.

3.2 CAREOGRAFÍA

Y qué es una *careografía*, sino una cartografía bailada. Un conjunto de pasos, de subidas y bajadas, de zambullidas y saltos que dibujan un mapa en el espacio.

Una *careografía* que ayuda a explorar y recorrer diversos caminos a través de la danza, y cuyo recorrido invita a reflexionar acerca de *¿por qué se necesita bailar?, ¿qué se cuenta a la madera cuando se zapatea?, ¿qué dibujan los brazos y las manos?, ¿qué expresa la cara, el cuerpo? o ¿qué sonido late en el corazón?*; todas estas cuestiones ayudan a describir las sensaciones que se tienen bailando, escuchando la música de la guitarra, el cante, el cajón o las palmas.

Al bailar se viaja, se experimenta la vida y un sinfín de emociones que conectan y ha-

cen sentirse bien con un cuerpo que, poco a poco, ha ido interiorizando una rítmica que vive en el momento presente. Si se escucha con atención se está a tiempo y a contratiempo, se descubren posibilidades a la memoria, a la concentración, al equilibrio, a la coordinación. Se puede ser flexible y fuerte a la vez, se puede agacharse y crecer. Transformar el sentimiento en expresión y comunicación.

Se agradece su regalo a la madera, liberar la tensión cuando se zapatea desde un centro que posibilita ir más despacio. Suena el entero, el tacón, la planta, el latiguillo, múltiples combinaciones que recogen el sonido que percuten los clavos de los zapatos. Son cuentos de una madera generosa que ríe, llora, chilla o se queda silenciosa. Madera y tierra y fuego pero también aire que dibuja el cuerpo.

Los brazos, las manos proyectan líneas sinuosas y quiebros armónicos, rotaciones, angulosidades, vértices. Movimientos secos o encadenados que dan perspectiva del cuerpo en el espacio. Un eje en ruptura y equilibrio continuo, un asir y un dejar, un baile independiente o en perfecta sincronía con el resto del cuerpo.

Actitud corporal integrada en el caminar, en el día a día, en el viaje en metro, al trabajar, al sentarse o al escribir en el ordenador. Un estar en el cuerpo que se traduce en un estar consciente. También la cara refleja el estado anímico, la percusión que bombea el corazón, el ritmo de la respiración.

En sánscrito danza significa *anhelo de vivir* y también la vida significa danza. No existe mejor manera de narrar la relación con el arte flamenco y cómo éste actúa en el bienestar que dejando al cuerpo bailar sobre el papel. Trazos en un espacio blanco que dibujan cómo es esta mirada.

3.3 CÓMO NACE ESTA INVESTIGACIÓN

Es de sobra conocido que “las experiencias personales, directas o indirectas, y profesionales pueden dar pie a encender la chispa de una investigación” (Valles, 1999, p. 81).

En este caso, sentir el efecto positivo de la danza en el cuerpo, la mente y el espíritu, ha permitido redimensionar la propia experiencia vital y encontrar alternativas saludables para situarse en el mundo. El interrogante de investigación surgió ante el planteamiento de si el efecto beneficioso y el proceso de autoconocimiento y desarrollo personal que brinda la práctica de la danza se podría dar a conocer e integrar en el trabajo que se venía desarrollando con diversos colectivos en el espacio terapéutico, educativo y social.

El deseo de transmitir la toma de conciencia corporal a través de la danza y la sensación de libertad sentida al bailar, junto a la lectura del planteamiento de *A/r/tography* como un triple mestizaje entre artista/investigadora/educadora (Irwin, 2004), llevó a vincular los procesos artísticos y creativos a la labor profesional de educadora social y arteterapeuta con diferentes colectivos. Desarrollando propuestas creativas en diferentes espacios educativos, terapéuticos y sociales, a fin de provocar situaciones y ofrecer lugares y tiempos donde vivenciar nuevos sentidos y posibilidades de existencia.

El nacimiento de esta investigación ha sido acompañado y alentado por la Dra. Marian López Fernández-Cao, maestras de danza, compañeros y compañeras de trabajo, todas las personas que han participado en los talleres y por la propia danza, que siempre regalará imágenes, formas y sensaciones con las que continuar aprendiendo.

Mención especial merece Dagmara Brown, una gran maestra de danza clásica, que siempre anima en su clase a tomar conciencia del propio eje corporal y de la forma en que se realizan las acciones corporales cotidianas. Parafraseando las palabras de Eisner (2004), sus enseñanzas activan el interés con tal fuerza, que motivan a profundizar y a seguir aprendiendo e investigando más allá de sus clases de danza.

3.4 ¿POR QUÉ UNA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA?

> “No todo lo que importa se puede medir y no todo lo que se puede medir es importante”
>
> (Eisner, 2004, p. 219).

Cada mapa o cartografía corrobora que la realidad es una construcción a la que solo es posible aproximarse, por tanto “es improbable que lleguemos a saber nunca, a qué se parece la realidad «absoluta»” (Damasio, 2007, p. 120).

De igual modo, el proceso de creación de la ciencia, como cualquier actividad cognitiva humana, tiene el objeto de construir mundos y no simplemente descubrirlos, algo esencial también en la narrativa (Preta, 1993; Bruner, 1997).

Esta es la óptica de aproximación a una investigación por la que se pretende comprender cómo la danza puede mejorar el bien-estar de las personas que toman contacto con ella en lugares terapéuticos, educativos y sociales.

Es una investigación cualitativa porque “dar una respuesta universal, no cabe en una profesión donde las respuestas universales actuarían como chaleco de fuerza, más que como puente” (Sorín, en Gysin-Capdevila y Sorín, 2011, p. 74).

Todos los fenómenos empíricos (del griego *empeiria*, experiencia) son cualitativos, y por ello, la diferencia fundamental entre investigación cualitativa y cuantitativa estriba en la forma de re-presentación en que se hace público el cuerpo de trabajo (Eisner, 1972, 1998). Por eso se aprende a hablar, a escribir y a dibujar, a bailar y cantar, a sumar y restar, para poder re-presentar el mundo tal y como se conoce.

Al igual que la herramienta fundamental de la investigación cualitativa es el análisis y la interpretación del lenguaje (Conde y Pérez, 1995), la danza dispone de un lenguaje artístico, no verbal que está íntimamente relacionado con el cuerpo y el movimiento.

La danza narra, construye relatos y transmite emoción y sentimientos. Es infinitamente creativa, abierta e interpretativa, ya que surge de un proceso de construcción y huye de cualquier acción uniformadora que intente imponer un único enfoque (Denzin y Lincoln, 2005, 2012).

La investigación cualitativa se interesa por la *realidad* tal y como la interpretan las

personas, prestando especial atención a la función social que tiene el lenguaje y la palabra, la conciencia y la voluntad (Conde y Pérez, 1995) para la comprensión y la construcción de dicha *realidad*; así como el contexto espacio-temporal concreto donde es construida (Rodríguez y Valldeoriola, 2009).

Mediante el lenguaje de la danza también se construyen realidades a través del movimiento, los pasos, la conciencia corporal, la voluntad y la respiración en un contexto donde el espacio y el tiempo adquieren gran importancia.

Denzin y Lincoln (2012) utilizan la imagen hacer colchas con patchwork (*quilt maker*) para clarificar el trabajo de montaje de una investigación cualitativa. Mediante la técnica del *quilting*, importada por los primeros colonos de Europa, "el colectivo femenino de la comunidad constituía su propio discurso identitario ensamblando, según patrones variables, retales, restos y fragmentos de tejido" (Fratini, 2011, p. 106).

Cortar, editar y unir partes de una realidad provee de unidad psicológica y emocional a la experiencia interpretativa (Denzin y Lincoln, 2012). Esa colcha puede ser infinita, como la que teje Tita en la novela de *Como agua para chocolate* (Esquivel, 1990).

Partiendo de que existen tantas realidades como personas y de que cada una es particular y única, en esta investigación se ha pretendido huir de un egocentrismo incapaz de distinguir diferentes puntos de vista (Piaget, 1962) comprometiéndose con una posición *emic*, ideográfica, basada en especificidades de cada caso, en la que las personas participantes se han mostrado conformes con la misma y han admitido como real, significativo o adecuado, lo que en ella se concluye (Geertz, 1996).

Por tanto, se puede afirmar que se ha desarrollado esta investigación de manera colaborativa y que, tanto la observación como el análisis, han sido realizados con un afecto constructivo por todas las partes implicadas (Mead, 1949). Máxime partiendo de la base de que se niega el propio bien-estar cuando no se usa la propia libertad para ayudar al desarrollo de los

demás (Denzin y Lincoln, 2012).

3.4.1 Criterios seguidos en el proceso de investigación

Se han considerado los criterios de veracidad, aplicabilidad, consistencia y neutralidad, de Lincoln y Guba (1985) porque garantizan rigor, autenticidad y validez a un investigación (Rodríguez y Valldeoriola, 2009).

Se considera que se ha logrado veracidad o validez interna en esta investigación a partir de una serie de evidencias obtenidas gracias a la aplicación de diferentes metodologías y métodos de investigación que se desarrollarán más adelante.

La aplicabilidad o relevancia y generalización de los resultados de investigación a otros contextos se puede comprobar en los diferentes colectivos donde se han desarrollado los Talleres de arteterapia en movimiento (personas afectadas por la enfermedad de Alzheimer, adolescentes en riesgo de exclusión social, adolescentes con enfermedad mental, estudiantes universitarios europeos, refugiados políticos, mujeres y sus bebés), que se expondrán detalladamente en esta tesis.

Respecto a la consistencia o estabilidad de los resultados si se realiza el estudio en un contexto similar, se considera que es fiable puesto que en todas y cada una de las personas pertenecientes a diferentes colectivos terapéuticos, educativos y sociales, ha existido una mejora de su bien-estar. Esta mejoría ha ido, en todos los casos, asociada al desarrollo personal, a un aumento de la confianza en sí mismos, a una autoestima más positiva y a una mayor tolerancia a la frustración, lo que ha favorecido la construcción de una identidad más sana.

En cuanto a la neutralidad, entendida como la utilización de técnicas y procedimientos inter-subjetivos, se ha seguido un posicionamiento ante el concepto de objetividad como un proceso de cristalización en el que múltiples puntos de vista se refractan.

Si hay quien mantiene que la objetividad es necesaria para que la persona que investiga se oriente hacia el objeto y se mantenga fiel al mismo (Rodríguez y Valldeoriola, 2009),

también hay quien la considera una "patología de la cognición que supone el silenciamiento del hablante sobre [sus] intereses y [sus] deseos, y el modo en que éstos se sitúan socialmente y se mantienen estructuralmente" (Gouldner citado en Tripp, 1983, p. 32).

Esto último implica negación de la identidad (Bishop en Denzin y Lincoln, 2012) y, por tanto, la asunción de que la objetividad es algo que nunca existió salvo en la imaginación de aquellos que creen que el saber puede estar separado de quien conoce (Denzin y Lincoln, 2012).

Estas afirmaciones plantean la cuestión de *cómo saber si lo que se llega a saber es cierto* y puede no estar influido por la propia experiencia. A este respecto la lectura de Eisner (1998) es muy *clarifinante*, es decir, "no solo elimina el problema, sino también todo lo que está relacionado con él" (Watzlawick, 1987, p. 9), pues apunta que aquello que una persona sabe y dice sobre el mundo, se refiere más a sí misma que al mundo tal y como es y, por tanto, es una construcción.

Continúa Eisner, que la percepción del mundo está influida por la capacitación, el punto de vista, el enfoque, el lenguaje y la estructura. Por este motivo se muestran, a lo largo de esta investigación, diferentes puntos de vista, enfoques, lenguajes y estructuras obtenidas a partir de textos escritos por diversos autores y autoras, de maestros y maestras de danza, de compañeros y compañeras de clase, de las personas que han participado en los talleres, de los profesionales y personal de cada centro… Reconociendo, en todo momento, que esos relatos han sido tejidos a modo de *quilt maker* (Denzin y Lincoln, 2012), para dar unidad emocional y psicológica al conjunto, siempre desde el respeto y el cuidado.

3.4.2 Preguntas de investigación

"Toda investigación empieza con un interrogante por resolver"

(Valles, 1999, p. 78).

Partiendo de que el conocimiento es más una construcción que un descubrimiento,

dependiente del acuerdo de una comunidad crítica y de un consenso en la forma de investigar que satisfaga unos criterios definidos socialmente (Eisner, 2004), se puede concluir que la investigación es imprescindible para el avance en el cuerpo de conocimientos (Rodríguez y Valldeoriola, 2009).

La actividad de investigar es, por tanto, un acto de indagación, un esfuerzo por buscar y entender que va asociado a saber preguntar.

> El arte de plantear preguntas provocadoras puede ser tan importante como el arte de dar respuestas claras […] El arte de cultivar tales preguntas, de mantener las buenas preguntas vivas, es tan importante como cualquiera de los otros dos. (Bruner, 1997, p. 145)

Hacer una pregunta cualitativa implica un proceso en el cual se determina el área, el tema de estudio, la pregunta y el lugar de estudio. En su construcción existe un razonamiento intuitivo (para identificar el problema de investigación) y un razonamiento práctico y teórico (para delimitar el problema) (Cuesta, 2008).

Al hilo de este planteamiento se presenta una primera pregunta de investigación surgida a partir de un razonamiento intuitivo y que facilitó la identificación del problema de investigación:

- *¿Cómo puede contribuir la danza a mejorar el bien-estar de las personas en su vida cotidiana tanto de forma individual, como en sus relaciones sociales?*

Esta primera pregunta se fue transformando, conforme avanzaba la investigación, gracias a un razonamiento práctico y teórico que permitió delimitar el problema de investigación en dos preguntas:

- *¿Cómo puede ayudar la danza a construir la identidad de las personas en espacios terapéuticos, educativos y sociales?*
- *¿Cómo puede facilitar la danza el desarrollo y el autoconocimiento de las personas?*

3.4.3 Hipótesis de investigación

Las preguntas de investigación formuladas con anterioridad dan lugar a las siguientes hipótesis:

Hipotésis I

La danza contribuye a mejorar el bien-estar de las personas en su vida cotidiana tanto de forma individual, como en sus relaciones sociales.

Subhipótesis

- La danza ayuda a conectar con el propio cuerpo, despierta su actividad y aumenta su bien-estar.
- La danza permite focalizar en el momento presente.

Hipótesis II

La danza ayuda a construir la identidad de las personas en espacios terapéuticos, educativos y sociales.

Subhipótesis

- La danza construye la identidad corporal de forma saludable.
- La danza genera narrativas alternativas más positivas.

Hipótesis III

La danza facilita el desarrollo y el autoconocimiento de las personas.

Subhipótesis

- La danza posibilita la vivencia de la postura corporal en relación a la actitud ante la vida.
- La danza ayuda a identificar, nombrar, explorar y canalizar emociones.

3.4.4 Objetivos de investigación

El objetivo principal de esta investigación es *confirmar la eficacia de la danza para*

lograr un mayor bien-estar en las personas participantes en el Taller de arteterapia en movimiento.

Los objetivos específicos son los siguientes:

- Explorar el efecto de la danza en el espacio terapéutico, educativo y social.
- Describir cómo el hecho de experimentar y vivenciar la danza, en general, y el flamenco, en particular, contribuye a mejorar el bien-estar de las personas en lugares terapéuticos, educativos y sociales.
- Comprender cómo experimentar y vivenciar la danza, en general, y el flamenco, en particular, puede contribuir a visibilizar relatos alternativos a la historia oficial de las personas participantes.
- Descubrir cómo una persona puede conectarse y tomar conciencia de sí mediante la danza y las interacciones realizadas con otras personas, a fin de construir una identidad más saludable.

3.4.5 Indicadores de bien-estar

> "El estudio del bienestar se refiere al grado en que los propios individuos manifiestan que están subjetivamente satisfechos con sus vidas o con algunos aspectos de ellas y no tiene por qué estar refrendado necesariamente por la opinión de los demás"
>
> (Avia y Vázquez, 2011, p. 42).

Se han establecido y concretado los indicadores de bien-estar a partir del propio proceso personal al explorar, experimentar y vivenciar la danza:

- *Cuidado y respeto del cuerpo* (alimentación sana y equilibrada, horas de descanso y sueño suficientes, aseo e higiene postural).
- *Sensaciones positivas vividas a través del cuerpo* (seguridad, flexibilidad, coordinación, fuerza, energía, respiración y escucha interna).
- *Procesos mentales* (pensamiento, imaginación, planificación, atención, memoria,

concentración, percepción, aprendizaje y lenguaje).

- *Emociones y afectos* (identificación, expresión y canalización de emociones, conexión con el propio proceso vital, ganas de vivir, presencia aquí y ahora, resiliencia, empatía y toma de decisiones).
- *Relaciones sociales* (escucha externa, comunicación, asertividad, límites, crítica constructiva, autoestima, tolerancia a la frustración, confianza, responsabilidad, autonomía y libertad).

A lo largo de esta tesis, que no es sino un relato fundamentado, se va a presentar un recopilatorio de la experiencia de las personas que han participado en los talleres para mostrar cómo han desarrollado sus indicadores de bien-estar a partir de su expresión escrita, oral, plástica, musical o bailada, acerca de estas cuestiones:

- ¿Cómo han narrado su bien-estar?
- ¿Cuáles han sido sus relatos con el entorno?
- ¿Cuál ha sido el relato de las personas de su entorno en relación al bien-estar de las personas participantes?
- ¿Cuáles son las huellas de su proceso?

Las diferentes evidencias que emerjan de estas respuestas “que crean o recrean experiencia en la que el cuerpo se encuentra inserido y en su relación con otros” (Hernández, 2008, p. 105), serán los hilos de sentido con los que se tejerán las conclusiones, a partir de la urdimbre formada por diferentes teorías y métodos de investigación.

3.5 TEORÍAS Y MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN

> “Una metodología que, lejos de llevar hacia una «metodolatría» ciega, daba implícitamente la opción de poder pensar metodológicamente, pero también creativamente con y desde ella, y me daba la posibilidad de situarme así en el camino de poder encontrar mi propia voz como investigadora a medida que discurría el proceso de la investigación”

(Cuadrado, 2012, p. 185).

La situación histórico-social actual precisa de "otras maneras de explorar e interpretar la realidad (…) que ayuden a dar sentido a lo emergente y cambiante y a comprendernos a nosotros mismos y al mundo en el que vivimos" (Hernández en Marín, 2005, p. 93).

En este sentido, la metodología es fundamental, "porque de ella dependen la validez de los datos, conceptos y teorías que se establecen y la capacidad demostrativa de los resultados y conclusiones a las que se llega" (Marín, 2005, p. 223).

Por eso se plantea, en este punto, las distintas teorías y métodos de acción e investigación utilizados, tomando como referencia el concepto de «imaginación sociológica» de Charles Wright Mills (1966), es decir, "el intento de desprendimiento de la prisión que significa la adscripción polarizada a una corriente teórica o a una estrategia metodológica «única y verdadera»" (Sorín en Gysin-Capdevila y Sorín, 2011, p. 59).

3.5.1 Constructivismo

"Es a través de nuestra experiencia vivida que construimos el conocimiento"

(Feixas y Saúl en Rojí y Saúl, 2005, p. 432).

El constructivismo es una tradición en las ciencias cognitivas, según la cual lo que existe es un producto de lo que es pensado. Aunque puede remontarse a Kant (1965) quien fue el primero en desarrollarla totalmente, éste atribuyó la inspiración de su idea a Hume (1911), para el que ciertas relaciones entre las cosas del mundo real no podían atribuirse a los sucesos sino que eran construcciones mentales proyectadas en un mundo objetivo (Bruner, 1988).

Es decir, "los seres humanos crea[n] activamente las realidades a las que responde[n]" (Mahoney, 1991; Neimeyer, 1993) (Lyddon en Neimeyer y Mahoney, 1998, p. 89), dependiendo de quienes sean como personas, cuál sea la familia o el grupo cultural al que pertenezcan, así como la época y el contexto en el que vivan (Feixas y Saúl en Rojí y Saúl, 2005; Fei-

xas y Villegas, 2000). Sobre este punto el construccionismo social defiende que el conocimiento no reside exclusivamente en la mente de los seres humanos (endógeno) o en el medio (exógeno) sino "en los procesos sociales de interacción e intercambio simbólico" (Lyddon en Neimeyer y Mahoney, 1998, p. 97).

De esta manera, cada persona construye sus propias teorías a partir de los materiales de sus experiencias vividas (Ravenette, 2002), sin embargo:

> Los elementos de esta(s) teoría(s) son siempre simplificaciones y esquematizaciones incompletas de la realidad y difieren de ella como un mapa lo hace del terreno […] Todo lo que vemos y hacemos es el resultado de nuestra teoría personal […] Si bien el mapa (la teoría personal) nos conduce a error, sin el mapa no tendríamos conciencia del mismo, ya que nuestras percepciones son interpretativas, constructivas e hipotéticas y nuestro modo de actuar no depende de cómo son las cosas, sino de cómo las vemos. (Porlán, 1993, p. 60)

Por este motivo el constructivismo niega la posibilidad de establecer verdades absolutas, aunque también sostiene que cualquier construcción no es igualmente válida (Feixas y Saúl en Rojí y Saúl, 2005). Gracias a un sistema de constructos (Kelly, 1955), todas las personas formulan una serie de categorías mediante las que "discriminamos el mundo" (Ravenette, 2002, p. 93), utilizando el polo del constructo que es más útil para "anticipar los acontecimientos de forma coherente con nuestras anteriores construcciones" (Feixas y Villegas, 2000, p. 89). En este sentido, «el principio del alternativismo constructivo» (Kelly, 1955), afirma que "independientemente del punto de vista que se defienda, es posible construir una alternativa" (Ravenette, 2002, p. 192).

Por tanto, para elaborar el significado personal es preciso examinar el opuesto de una determinada afirmación, sus diversas implicaciones, el contexto en el que tal afirmación tiene sentido y su importancia respecto al punto de vista que se tiene del mundo (Ravenette, 2002).

Los recursos que se utilizan para interpretar el mundo guían la atención hacia él y, al representarlo, "tanto obligan como hacen posible lo que somos capaces de expresar" (Eisner,

1998, p. 78). Por ejemplo, el lenguaje verbal puede servir de puente tanto como de barrera, ya que permite comunicar las construcciones, pero también puede interponerse a la experimentación de los acontecimientos y a su comunicación (Ravenette, 2002).

> El pensamiento y el lenguaje, que reflejan la realidad de distinta forma que la percepción, son la clave de la naturaleza de la conciencia humana. Las palabras tienen un papel destacado tanto en el desarrollo del pensamiento como en el desarrollo histórico de la conciencia en su totalidad. Una palabra es un microcosmos de conciencia humana. (Vygotsky, 1934, p. 197)

Se crean y construyen mundos a través del lenguaje que, tal y como los contructivistas lo definen, "abarca tanto el uso de símbolos como de palabras e incluye formas de expresión verbales y no verbales" (Efran y Fauber en Neimeyer y Mahoney, 1998, p. 240).

Las experiencias corporales, junto con el lenguaje verbal, desempeñan un papel decisivo en la construcción de una identidad estable (Greenberg y Pascual-Leone en Neimeyer y Mahoney, 1998). En este sentido, la expresión corporal a través de la danza es muy valiosa para que cualquier persona pueda crear narraciones acerca de quién es y de cómo está.

Se vive la propia vida, se evalúa, se la da un sentido y se crea una narrativa que Gonçalves (en Neimeyer y Mahoney, 1998, p. 180) define como "una danza, una serie compleja y estética de movimientos sin ningún otro objetivo que la danza en sí misma".

Por otra parte, Gonçalves (en Neimeyer y Mahoney, 1998, p. 209) entiende que "la vida (es) una narrativa y los seres humanos (son) narradores innatos", así que las personas están continuamente danzando para dar lugar al conocimiento humano desde una perspectiva que enfatiza el sentimiento, los significados, la construcción del sentido, la complejidad y la participación de quien observa en lo observado (Martorell, 2008; Carretero, 2009).

"Como narradores, el significado de nuestras vidas está dictado por las historias que vivimos y que contamos" (Mair, 1989 citado por Neimeyer en Neimeyer y Mahoney, 1998, p. 41). A este respecto, el constructivismo ofrece un modelo que conduce a la "integración de

conocimiento, sentimiento y acción en un repertorio de esquemas y estructuras personales" (Greenberg y Pascual-Leone en Neimeyer y Mahoney, 1998, p. 165) que permite la reconstrucción narrativa o "la «reescritura biográfica» (Howard, 1990) de las historias vitales que se han vuelto limitadoras o incoherentes y requieren una corrección o elaboración significativas" (Neimeyer en Neimeyer y Mahoney, 1998, p. 41).

Por tanto, el lenguaje es una herramienta al servicio de la creación de la narración personal de los acontecimientos y se puede elegir el tipo de lenguaje que se va a utilizar para representar aquello que ha ayudado a aprehender.

Durante esta investigación se ha observado cómo a través del lenguaje flamenco (oral, plástico, corporal, musical) han emergido relatos creativos en la historia oficial de las personas participantes en los talleres. Se ha tratado de acompañar ese diálogo desde el respeto, escuchando atentamente y formulando preguntas que dieran paso a nuevos interrogantes sobre su discurso, generando nuevas posibilidades y nuevos significados que permitieran crear un planteamiento alternativo dentro de un «proceso terciario de pensamiento» (Fiorini, 1993).

Como la tesis básica del constructivismo es simplemente que el conocimiento es «correcto» o «incorrecto» dependiendo de la perspectiva que se haya decidido tomar (Bruner, 1991), es fundamental reivindicar el derecho a crear un mundo mejor, más justo y más igualitario. Un mundo donde la escucha y el intento de comprenderse a sí mismo y a los demás, favorezca un desarrollo personal y social saludable.

"Un mundo donde quepan muchos mundos" (Hechos contra el decoro, 1998).

3.5.2 Investigación basada en las artes

> "Cuán diferentes serían las cosas… si las ciencias sociales en el momento de su formación sistemática en el siglo XIX hubiesen tomado como modelo las artes en el mismo grado en que tomaron las ciencias físicas"
>
> (Robert Nisbet, 1976, p. 16 citado por Plummer en Denzin y Lincoln, 2012).

Desde una perspectiva antropológica, el arte “refleja (o es producto de) la cultura de su creador o creadores” (López, Hernández y Barragán, 1997, p. 21). Y al igual que la psicología, “contribuye a la construcción de la conciencia individual y social” (López et al., 1997, p. 60).

Al considerar el espacio terapéutico, educativo y social como lugares “con una cultura propia que definen las «formas» del discurso” (Hernández, 2003, p. 110) que en ellos se establecen, es posible comprobar que “el arte habla con su propia lengua, (…) de las mismas cosas a las que se refieren los restantes medios sociales de expresión” (López et al., 1997, p. 21).

Las distintas formas de representación permiten hacer públicos los contenidos de la conciencia (Eisner, 2004), pues “representar significa ser capaz de tomar presente lo que está ausente” (Tyler en Geertz y Clifford, 1992, p. 305). En este sentido, se puede utilizar música, fotografía, performance, cine, teatro, danza, pintura, escultura, grafitti, performance… desde la premisa de que las artes, al igual que las ciencias, pueden ayudar a comprender el mundo (Eisner, 2004).

El potencial transformador de las artes libera de lo literal y posibilita ponerse en el lugar de otras personas y experimentar de manera indirecta lo que no se ha experimentado directamente. Sirve para cultivar y examinar con más detalle las propias ideas independientemente de que surjan en forma de lenguaje oral, de danza, de música o de imagen visual.

Las artes fomentan la improvisación, la creatividad y estimulan la imaginación como un medio para buscar nuevas posibilidades. Animan a explorar el mundo interior. Desarrollan la iniciativa, fomentan el gusto por la destreza, desarrollan la capacidad de planificación y enseñan a cooperar. En definitiva, las artes ayudan a observar(se) y mirar(se), y ofrecen una manera de conocer.

Además, las artes permiten el movimiento en los bordes y los límites para alcanzar lo

posible mediante la ampliación de lo dado. A través de esta ampliación, la conciencia del mundo y del significado que el mundo puede ofrecer también se acrecientan (Eisner, 1972). Y es que, tal y como recuerda Margaret Mead (1982, p. 143), "en la vida real, la imaginación del pintor y el poeta son esenciales para las condiciones dentro de las cuales el científico trabaja, pues el presagio temeroso del poeta se anticipa a la invención". Es decir, el «carácter evocador del arte» constituye "una diferencia crucial con cualquier dato de otra índole" (Barone y Eisner, 2012 en Cares y Benavides, 2014, p. 11).

Todos estos atributos de las artes son fundamentales para llevar a cabo una investigación «transformativa», que origina "un tipo de conocimiento que ayuda a entender el mundo en que vivimos, permite aprender cómo le damos sentido y generar nuevos significados sobre aquello que no sabemos para desvelar nuevas verdades" (Sullivan, 2010 en García-Huidobro, 2014, p. 10).

A partir de la definición de investigación de Bargueño (2011, p. 17), "llegar a algo siguiendo una pista, buscar o averiguar a partir de un rastro o vestigio", cualquier persona que trata de comprender y explicar su propia verdad, formulando preguntas acerca de la realidad, está investigando (Ruiz, 2011). De tal manera que lo que diferencia unas investigaciones de otras es el procedimiento (Bargueño, 2011).

En el caso de la Investigación basada en las Artes [Arts based Research] implica "generar evidencias (textuales, orales, visuales, corporales, musicales…) que puedan dar cuenta de los sentidos, las capas, los planos de aquello que tratamos de comprender expandiendo sus significados" (Hernández y Fendler, 2014, p. 12).

La Investigación basada en las Artes apareció en los círculos académicos de investigación en ciencias humanas y sociales a comienzos de la década de 1990 (Marín, 2005), aportando "algunas premisas significativas al ocuparse de las complejas y sutiles interacciones que permiten profundizar la comprensión del mundo, y al reconocer a su vez, la inexis-

tencia de fórmulas y de linealidad en el proceso" (Barone y Eisner, 2012 en Cares y Benavides, 2014, p. 12).

> Un tipo de investigación de orientación cualitativa que utiliza procedimientos artísticos (literarios, visuales y performativos) para dar cuenta de prácticas de experiencia en las que tanto los diferentes sujetos (investigador, lector, colaborador) como las interpretaciones sobre sus experiencias desvelan aspectos que no se hacen visibles en otro tipo de investigación. (Hernández, 2008, pp. 92-93)

La Investigación basada en las Artes "propone más preguntas que respuestas" (Marín, 2005, p. 256) y "tiene la finalidad indagadora, de acercarse a conocer aquello que no sabemos; tiene como propósito cuestionar los lugares comunes y las miradas naturalizadas y generar modos de relación que expandan el sentido de conocer y ser (con otros)" (Hernández y Fendler, 2014, p. 13).

La «nueva generación de demandas de investigación» requiere poner el foco sobre las necesidades específicas de la propia sociedad y sus intereses. Aspectos en los que las diferentes expresiones artísticas pueden ofrecer una mayor comprensión humana (McNiff, 2008; Marín, 2012; Marín, 2013 en Gutiérrez, 2014).

Sabiendo que cada una de las formas de representación que se usan supone también elegir los aspectos del mundo que se van a experimentar (Eisner, 2004); es interesante analizar los elementos comunes -ritmo, tiempo, espacio, gesto y movimiento- (Sánchez en Hernández, Jódar y Marín, 1991), que tienen las diferentes formas de representación que pueden acompañar la danza y el baile flamenco: cante, danza, pintura, coplas, vestuario, decorados, música, historia, matemáticas…, a fin de que las personas participantes en los talleres consigan:

> Aprender a narrar-se y descubrir la importancia de poner la experiencia en relato (artístico) como parte de un proceso que no se centra en una subjetividad que se proyecta en sí misma, sino en la relación con los otros o con la experiencia sobre la que se indaga de manera compartida. (Hernández y Fendler, 2014, p. 5)

Estas narraciones alternativas tienen mucho de resilientes y desde la óptica de la Investigación basada en las Artes están muy en relación con «el mongo», “un conjunto de indicios que pueden facilitar una narración en clave de aceptación-rechazo de uno mismo y del otro, a través de lo valorado y de lo desechado” (Zubiaga, Cilleruelo y Montorio, 2014, p. 7).

Así, la cuestión fundamental que plantea la Investigación basada en las Artes para trabajar con las personas participantes en el taller, es la de «qué se puede hacer con…» y no tanto «qué es lo nuevo que se puede hacer» (Bourriaud, 2007 en Zubiaga et al., 2014).

3.5.3 Método etnográfico

> “Hacer etnografía supone establecer relaciones, seleccionar a los informantes, transcribir textos, establecer genealogías, trazar mapas, etc., en otras palabras, descubrir la estructura de una cultura” (Arañó en Marín, 2005, p. 37).

Giddens (1976) considera la etnografía en su núcleo, “un proceso de mediación de marcos de significado” (Agar en Geertz y Clifford, 1992, p. 122). Por su parte Geertz (1973, 1996) sostiene que es importante atender a la conducta para desvelar, a través de la «descripción densa», la jerarquía estratificada de estructuras significativas donde se producen, perciben e interpretan las acciones simbólicas de los seres humanos.

Como se ha comentado, se considera el espacio terapéutico, educativo y social lugares con una cultura propia, que es fundamental comprender para ayudar a que las personas que forman parte de estos espacios puedan transformar, cambiar, mejorar o construir su realidad de forma positiva.

Para poder entender la perspectiva de las personas que han formado parte de cada colectivo (Rodríguez y Valldeoriola, 2009) se considera trascendental mantener una atenta observación a su lenguaje corporal en cada sesión, pues el significado de una acción no reside tanto en el lenguaje verbal, como en los estados corporales de cada participante (Kincheloe y McLaren en Denzin y Lincoln, 2012).

Con cada uno de los grupos participantes, se ha seguido una primera fase exploratoria, de reflexión y de revisión de la literatura científica para conocer lo escrito acerca del colectivo en cuestión. En una segunda fase, de aproximación al campo de estudio, se han planificado recursos, tiempos y espacios. Durante la siguiente fase, diferentes personas (participantes en los talleres, sus familiares y profesionales del centro) han facilitado información que se ha recogido y analizado, a fin de conocer las circunstancias de cada participante y poder ofrecer propuestas en el taller que pudieran resultar interesantes, válidas y útiles en su día a día. Una vez terminadas todas las sesiones y tras el cierre del taller, se finalizaba la recogida de datos y se trabajaba en el informe de investigación para comunicar los resultados obtenidos (DEA, TFM, congresos de investigación, publicaciones y tesis doctoral).

Al igual que Geertz (1996), el trabajo de campo es entendido como una experiencia educativa, en la que resulta difícil decidir qué se ha aprendido. Cada una de las personas pertenecientes a los distintos colectivos ha aportado tanto en estos años, que queda en tela de juicio la capacidad que tiene un texto para recoger todo lo aprendido.

3.5.4 Investigación-acción

Kurt-Lewin (1946), creó el concepto de investigación-acción para describir un modelo de práctica social cooperativa que, desde planteamientos participativos y democráticos, favoreciera a un tiempo el desarrollo de la ciencia social y del cambio social (Elliott, Sutton y Harding, 1978 en Porlán, 1993).

> La investigación-acción apunta a resolver problemas específicos en un contexto dado, a través de una investigación democrática en la cual los investigadores profesionales colaboran con los interesados locales para formular soluciones a problemas importantes para ellos (…). Ambas partes aportan sus diversas bases de conocimiento y sus localizaciones sociales particulares para enfrentar un problema de manera colaborativa. (Denzin y Lincoln, 2012, p. 137)

Investigar, explorar, reflexionar y actuar sobre la propia práctica, así como sobre cada

una de las acciones propuestas a los grupos, interactuar con los participantes e intentar responder a las necesidades de cada persona y colectivo situa a quien investiga en la investigación-acción, con objeto de unir teoría y práctica en un proceso circular de *planificación-acción-observación-análisis crítico.*

Desde esta óptica, tanto en los talleres, como durante la recogida y análisis de datos, las personas participantes intervienen de forma activa a través del diálogo colaborativo, la toma de decisiones y la deliberación democrática inclusiva (Ryan y Destefano, 2000 en Denzin y Lincoln, 2012).

Parafraseando a Nelson (1969) participar «activamente» no equivale solo a presenciar lo que ocurre, sino que supone implicarse en la actividad estudiada. Por eso, "de la observación-participante se acaba pasando a la investigación-acción-participativa" (Valles, 1999, p. 157); imprescindible para que cualquier colectivo pueda intervenir, al completo, en un proyecto de investigación (Denzin y Lincoln, 2012).

El modo de enfocar la observación en esta tesis se remite al artículo de Gutiérrez y Delgado (1994a) *Teoría de la observación* (citado en Valles, 1999, p. 144) donde se aboga por la autoobservación como una posible modalidad de observación endógena, propia de sistemas observadores.

Debido a que "muchas veces no vemos algo, no porque no exista, sino porque lo pasamos por alto al no saber cómo verlo" (Pross, 1983, p. 49), es importante animar a las personas que participan en los talleres a observar su cuerpo, su postura y sus movimientos en el taller o en cualquier otro momento de su vida.

De tal forma que al hacer una observación endógena del propio cuerpo, se pueden identificar herramientas que permiten mirar(se) y reflexionar acerca del sentido de aquello que se manifiesta y expresa corporalmente. Transformando a cada persona en una investigadora de sí misma.

Es importante recordar que la observación de la propia conducta y la de los otros, está influida por la receptividad que cada persona posee para darse cuenta, en un momento determinado, de las sensaciones que le llegan de los sentidos. “Estas sensaciones son la base de emociones, de pensamientos y de acciones hacia sí mismo y el entorno” (Kesselman, 1990, p. 23).

Como el proceso de observación es una interacción constante entre quien observa y quien es observado, es básico afrontar esta situación durante la investigación desde la naturalidad y el respeto hacia el otro. Por ello, es de vital importancia asegurar la confidencialidad de lo que suceda en el taller, para no generar desconfianza en un espacio y un tiempo que ha de ser de confianza y libre de juicio de valor.

Existen varios sesgos y efectos distorsionadores de la observación participante. Por ejemplo, lo que en Antropología se denomina convertirse en nativo (Valles, 1999), podría resumirse en un “deja que me aleje hacia ti” (Sorín, 2011, p. 74).

Para conseguir este alejamiento cercano es muy recomendable llevar un registro de los cambios de sensibilidad en la observación y conversar con otros componentes del equipo (si los hubiera) y con la persona a cargo de la supervisión, para conseguir detectar variaciones no advertidas por quien observa.

Como la investigación-acción está íntimamente ligada a la acción en contexto, comunicar y abstraer los resultados de una manera comprensible para quienes no han participado en el proyecto puede implicar ciertas dificultades (Denzin y Lincoln, 2012). Esto es algo muy importante a tener en cuenta cuando se pretende trabajar propuestas similares con diferentes personas y colectivos.

3.5.5 Estudio de casos

> “Un estudio de casos es el proceso de aprendizaje a propósito del caso y, a la vez, el producto de nuestro aprendizaje”

(Stake, 2005 citado en Cuadrado, 2012, p. 193).

"El objetivo de la acción investigadora [de las Ciencias Humanas] es poner de manifiesto las razones, los significados o las intenciones de los sujetos que protagonizan dichas acciones" (Gutiérrez, 2014, p. 2). Sin embargo, algunos aspectos relacionados con estos objetos de estudio -gestos, miradas, entonación de los interlocutores, apariencia o aspectos de su comportamiento-, son difícilmente cuantificables, a pesar de que aportan información muy significativa acerca de los temas investigados.

Esta es la razón que motiva a quienes investigan cualitativamente a explorar "lenguajes y formas de presentación de datos, argumentos y conclusiones que permitan comprender cómo las personas construyen el mundo" (Gutiérrez, 2014, p. 3). En esta línea, "los Estudios de Caso son un método coherente para traer a primer plano historias locales y micro-relatos que precisan de atención por parte de la comunidad de investigadores" (Ortega en Marín, 2005, p. 301).

A principios del siglo XX la mayoría de los estudios de casos provenían de la práctica psicoterapéutica. Cuando una persona se recuperaba, los terapeutas tomaban nota del procedimiento seguido, elaboraban unas hipótesis que apoyaran tales resultados y lo comunicaban a la comunidad científica (Fontes, García, Garriga, Pérez-Llantada y Sarriá, 2001).

Sin embargo, además de una persona, un caso también puede ser, "una organización, un programa de enseñanza, una colección, un acontecimiento particular, o un simple depósito de documentos" (Rodríguez, Gil y García, 1996, p. 92); elegido "en la medida en que aporte algo a nuestra comprensión del tema objeto de estudio" (Rodríguez et al., 1996, p. 93).

En la presente investigación, el estudio de casos ha ayudado a tratar de comprender la experiencia humana en relación a la danza en espacios terapéuticos, educativos y sociales, a partir del descubrimiento de nuevas relaciones y conceptos que han propiciado una «oportunidad para aprender» (Stake, 1994, 1995, en Rodríguez et al., 1996), facilitada por un acceso

cómodo al caso; una mezcla de procesos, programas, personas, interacciones y/o estructuras relacionadas con las cuestiones de investigación; y un tiempo considerable para desarrollar la investigación con calidad y credibilidad (Rodríguez et al., 1996).

El procedimiento seguido para el diseño de los seis estudios de caso ha sido:

- Evaluación de la *línea base*, definida como "el período en que se toman una serie de observaciones en la conducta objeto de estudio en ausencia de tratamiento" (Fontes et al., 2001, p. 316). Empleando la observación naturalista (con el propósito de registrar el comportamiento de cada participante sin ningún tipo de actuación por parte de la arteterapeuta en movimiento) y una observación semi-estructurada (más sistematizada, introduciendo sencillas instrucciones de postura corporal, comentarios, actividades y diferentes técnicas y objetos en la sesión, a fin de concretar las capacidades, necesidades y limitaciones de las personas participantes).
- Introducción del Taller de arteterapia en movimiento.
- Registro sistemático de las variaciones que el Taller de arteterapia en movimiento ha producido en relación al registro efectuado durante la primera fase.
- Elaboración de informes, conclusiones y posibles generalizaciones.

El reto para diseñar y desarrollar el estudio de casos a partir de metodologías artísticas, se ha encontrado en resolver las distintas fases del procedimiento seguidas para su diseño utilizando la capacidad argumental y cuestionadora de las formas de evidencia -dancísticas, plásticas, musicales, visuales, audiovisuales, literarias, etc.- capaces de complementarse unas con otras (Gutiérrez, 2014; Ortega en Marín, 2005, p. 299).

Tal y como apunta Stake (1998), no ha sido posible dejar al margen la propia vida al observar, interpretar y redactar el trabajo llevado a cabo en cada caso; y a lo largo del proceso de investigación diferentes funciones han sido desempeñadas -profesora, observadora, participante, entrevistadora, lectora, narradora de historias, entrevistadora, defensora, artista, con-

sejera, evaluadora, consultora…-, a las que se ha dedicado más o menos tiempo y espacio, conforme a las necesidades y características del caso. Funciones que enseñan a mirar desde múltiples realidades y a comprender la importancia del contexto para situar cada acción realizada o resultado obtenido.

Este punto concluye haciendo nuevamente referencia a Stake (1998, p. 116):

> Terminar un estudio de casos es la consumación de una obra de arte (…) Debido a que se trata de un ejercicio de tal profundidad, el estudio de casos es una oportunidad de ver lo que otros no han visto aún, de reflejar la unicidad de nuestras propias vidas, de dedicar nuestras mejores capacidades interpretativas, y de hacer una defensa, aunque solo sea por su integridad, de aquellas cosas que apreciamos.

3.6 RECOGIDA DE DATOS

> "La característica más distintiva de un dato consiste precisamente en que es una aprehensión o intuición directa, de la experiencia presente, inmediata y dada"
>
> (Wilber, 2003, p. 60).

Los datos cualitativos adquieren múltiples formas -notas de campo, transcripción de entrevistas, grabaciones transcritas de una interacción que ocurre naturalmente, documentos, dibujos, vídeos y fotografías, danzas, escritos…-, y como ocurre con cualquier dato, siempre son versiones parciales o incompletas de la realidad (Coffey y Atkinson, 2005).

El hecho de concebir los datos como narrativas es fundamental para dar paso a gran variedad de estrategias analíticas que permiten pensar, más allá de los datos, sobre las maneras en las que se manejan y construyen cultural y socialmente los relatos e historias (Ibíden); y en cómo "se configura un conocimiento que es compartido, pero también situado y fundamentado en el valor de la experiencia y la interpretación" (Cares y Benavides, 2014, p. 12).

La *investigación narrativa* surgió durante la década de los noventa y dio nombre, en un sentido amplio, a aquella forma de investigación cualitativa que se basaba en narrativas que describían la acción humana (Hernández y Fendler, 2014).

Se redunda en la cuestión de que no hay un relato «correcto» de un hecho, ya que cada narración, como la luz cuando golpea un cristal, refleja una perspectiva distinta sobre ese incidente (Denzin y Lincoln, 2012). Esta imagen de cristalización propuesta, que visualmente se puede representar como la refracción de la luz en los colores del arco iris al atravesar un prisma, enlaza con el método de diferentes puntos de vista, y pone el acento en el hecho de que hay muchas formas de ver, de evaluar y de recibir información acerca de uno mismo y de los demás (Tortora en Wengrower y Chaiklin, 2008, p. 170).

Los datos obtenidos en esta investigación se han examinado en busca del desempeño narrativo (Coffey y Atkinson, 2005). Elaborando el marco teórico a partir de la revisión bibliográfica (consulta documental, contraste de la información y análisis histórico del problema). Identificando las propias narrativas en relación a las experiencias vividas de quien ha participado en los talleres, recogidas en las notas del cuaderno de campo, extractos de conversaciones mantenidas, comentarios espontáneos, entrevistas y otras narraciones visuales, dancísticas, plásticas y musicales desarrolladas en el taller. Y analizando las diferentes formas de expresión surgidas de las narraciones, en distintas situaciones y contextos, que han corroborado su naturaleza situada y cultural (Coffey y Atkinson, 2005).

Al hilo de este planteamiento y debido a las diversas circunstancias de los colectivos, los lugares y los tiempos en que se han realizado cada uno de los talleres, se han utilizado diferentes técnicas e instrumentos de recogida de datos.

Como estrategias o técnicas (modos, maneras o estilos de recoger la información) se han empleado la observación participante y la entrevista abierta o semi-estructurada.

En cada uno de los casos estudiados, la observación participante ha permitido construir un vínculo más directo y conocer con mayor profundidad a las personas que participaron en los talleres. Esta técnica ha aportado un modo particular de aproximarse a la realidad estudiada, de recoger notas e interaccionar con las personas participantes, el contexto y la acción

propuesta o desarrollada, así como con el proceso posterior de análisis e interpretación de los datos obtenidos (Pérez, 2014).

En algunas de las entrevistas realizadas se han recogido las palabras de las personas participantes, lo que ha servido para comprender su situación con mayor claridad (Ortega en Marín, 2005). Para ello, siempre se ha intentado crear un clima en el cual las personas se sintieran cómodas para hablar libremente de sí mismas, tratando de no emitir juicio, permitiendo que se expresaran, prestando atención y siendo sensible a su narración (Taylor y Bogdan, 1984).

En cuanto a los instrumentos (herramientas concretas de cada estrategia o técnica) se han usado observación sistemática a través de cuaderno de campo y hojas de registro[2].

Mediante las notas de campo se ha podido establecer un registro de los datos obtenidos en la observación. En estas anotaciones se han incluido, por un lado descripciones del contexto, de los acontecimientos, de las personas participantes, de las acciones, de los objetos, etc. Y por otro, comentarios personales que recogen sensaciones, intuiciones, interpretaciones, ideas, conceptos, e incluso nuevas preguntas de investigación (Angrosino, 2012; Taylor y Bogdan, 1992 en Pérez, 2014).

La toma de notas visuales a partir de dibujos, collages, fotografías o vídeos ha ayudado a observar aquellos detalles que pudieron pasar inadvertidos durante el transcurso de las sesiones. No se van a mostrar imágenes en las que se pueda reconocer a las personas que participaron en cada uno de los proyectos para proteger el espacio de cuidado y libertad del taller, a excepción de aquellos casos en los que las personas participantes dieron su expreso consentimiento[3].

---

[2] En uno de los Estudios de Caso (Acción*creacióN) se utilizaron cuestionarios pre y post por requerimiento del Proyecto Europeo en el que se enmarcaba dicha investigación.

[3] Para preservar la confidencialidad se han sustituido los nombres de las personas participantes y, salvo alguna

En alguna ocasión, también fotografiaron y realizaron grabaciones quienes participaron en los talleres, algo de gran ayuda para registrar aquello que hubiera sido complicado de observar directamente (Mead, 1970).

El hecho de hacer alguna grabación de las sesiones en vídeo, se puede considerar observación participante "porque de algún modo se interviene en la acción, o se cambia la actitud de los protagonistas al sentirse observados" (Ortega en Marín, 2005, p. 315).

Las imágenes que acompañan esta tesis son citas visuales, fundamentalmente obras de artistas tomadas como referencia o ejemplo; y creaciones visuales de las personas participantes de la investigación que, siguiendo a Pinola-Gaudiello y Roldán (2014), engloban cuatro temas: contextos terapéuticos, educativos y sociales; personas participantes; procesos de taller; y resultados artísticos.

Por otra parte, los registros de observación empleados sirvieron para "centrar la atención en los temas de interés inmediato" (Stake, 1998, p. 52). Tal y como se explica más adelante, se creó un registro de observación para tres de los casos estudiados, en los que se constató la importancia de acompañar estos registros con las anotaciones de los cuadernos de campo.

Al final de cada sesión siempre es interesante hacer una pequeña evaluación o recogida, a modo de cierre, donde cada persona pueda compartir (si así lo desea) cómo se ha sentido, qué le ha gustado y qué no o qué significado da a aquello que ha expresado mediante el baile, la escritura, la música o la pintura. En estas conversaciones, además de al lenguaje verbal, es muy importante prestar atención, también, al lenguaje no verbal, a la postura corporal y a la forma de ocupar el espacio de cada participante.

Además, se propone una evaluación final que, dependiendo del caso y de la situación

---

excepción, no se nombra el lugar donde se desarrolló el taller.

de las personas participantes, se realiza a través de diferentes estrategias: entrevista abierta no estructurada, cuestionarios, cuadernos de campo, escritos realizados por propia iniciativa, bailes, dibujos, performances, canciones, vídeos y/o fotografías.

> Uno de los objetivos de la evaluación es tener un reflejo escrito de la evolución individual de cada paciente para ir apreciando con mayor facilidad los cambios que se producen durante el proceso terapéutico. Es así como a partir de aquellos datos existirán, además, ciertas conductas características de cada variable. Es decir, segmentar la conducta en base a unos criterios concretos, demarcar sus unidades teniendo como referencia un lenguaje y códigos específicos y transcribir la interpretación de la realidad en un registro delimitado. (Izquierdo, 2000 citado en Vella y Torres, 2012, p. 149)

La triangulación permitió combinar estrategias e instrumentos para la recogida de datos (Rodríguez y Valldeoriola, 2009), confrontarlos y compararlos, dotando así a la investigación de mayor rigor y calidad al verificar los datos obtenidos, la consecución de los objetivos definidos al comienzo de la actuación y la posibilidad de comprobar si lo observado e informado contenía el mismo significado al encontrarlo en otras circunstancias (Stake, 1998).

Se llevó a cabo mediante el análisis de perspectivas y opiniones de los principales núcleos de información: participantes, familiares, profesionales del centro, maestras de danza, directora de tesis, supervisión de los casos y compañeras arteterapeutas.

Para finalizar es interesante señalar que, quien investiga “trabaja en los márgenes de sistemas de representación culturalmente instaurados tratando de encontrar evidencias que los acepten, rechacen o modifiquen” (Ortega en Marín, 2005, p. 296). Incluso en las relaciones cotidianas con la gente se puede comprobar cómo las evidencias apoyan la credibilidad de una historia.

Tal y como apunta Eisner (1998), el uso de múltiples tipos de datos es un camino para fomentar la credibilidad, sabiendo que la mayor evidencia que podemos conseguir la dan las circunstancias. En este caso, la gran evidencia que impregna la propia experiencia es la danza que, en esta tesis se ha convertido, junto a la escritura, en el motor que lleva a comprender,

cuestionar y tratar de explicar su potencial transformador en el espacio terapéutico, educativo y social.

3.7 CÓDIGO ÉTICO

> "El modo en como concebimos a las personas con las que trabajamos afecta al modo en cómo nos relacionamos con ellas"
>
> (Eisner, 1972, p. 37).

Reconocer que en el contexto educativo, terapéutico y social existe una relación de poder que no puede ser suprimida, independientemente del nivel de compromiso que se pueda tener con las prácticas igualitarias (White, 2002), hará que se persista en el intento de buscar modos de acción que sirvan para hacer más igualitaria la propia acción en estos contextos.

En primer lugar no se puede imponer la propia verdad al otro, ya que "nadie es si prohíbe que los otros sean" (Freire, 2007, p. 15). Es por ello que una arteterapeuta siempre trabaja en colaboración con esa otra persona que es experta en su vida. Así, por ejemplo, se ha de dejar claro cuál es el fin del registro y, en algunos casos, incluso se puede proponer a la persona participante que realice su propio registro, utilizando papel de calco si se quiere conservar una copia del original.

Resulta muy interesante que tanto quien investiga, como quien participa en la investigación puedan hablar por sí mismos, en formato de texto o mediante obras artísticas y creativas, foros, congresos, medios orales y orientados a la actuación o formas de comunicación diseñadas por los participantes mismos de la investigación (Denzin y Lincoln, 2012).

El respeto implica mucho más que el consentimiento informado o el hecho de lograr que la gente acepte participar en una investigación. Implica cuidar y tratar a los otros con dignidad. Así como un compromiso con la honestidad, la verdad, el equilibrio, la armonía y la responsabilidad colectiva (Ibíden).

Christians refiere como hacia 1980, las principales asociaciones académicas ya tenían

sus respectivos códigos, con los siguientes puntos coincidentes (Ibíden):

- Consentimiento informado: las personas que forman parte de las investigaciones tienen derecho a estar informados sobre la naturaleza y la consecuencia de los experimentos de los que forman parte.
- Engaño: la tergiversación deliberada de los términos de una investigación está prohibida.
- Privacidad y confidencialidad: protección de la identidad de la gente y de las localizaciones en las que se efectúan investigaciones.
- Fidelidad: la falsificación, el material fraudulento las omisiones y las invenciones son al mismo tiempo no-científicas y no-éticas.

A este respecto es importante rescatar la idea de Geertz (1996) que estriba en la necesidad de una mirada más profunda hacia las dificultades inherentes al mantenimiento de una ética científica no solo desde la mesa del despacho o desde la tribuna de conferenciante, sino en el mismo centro de situaciones sociales cotidianas. Una mirada hacia las dificultades de ser, a un mismo tiempo, un actor implicado y un observador imparcial.

No se ha de olvidar que el proceso de investigación es de doble vía y, por ello, quien investiga ha de encontrar maneras de identificar, reconocer y articular en qué medida sus interacciones moldean su trabajo y su vida en sentido positivo. Siendo ésta una forma óptima de reflexionar acerca de la acción realizada en espacios terapéuticos, educativos y sociales.

4 MARCO TEÓRICO

4.1 APROXIMACIÓN HISTÓRICA AL CONCEPTO DE DANZA

4.1.1 Introducción

Haciendo un recorrido por la historia de la danza en general y del baile flamenco en particular, se pueden conocer diferentes épocas, gentes, vestidos, costumbres, formas de vivir, estructuras sociales y organizaciones que confluyeron en la formación de un arte dibujado con tinta indeleble y en continua transformación. Las emociones y los sentimientos son el nexo de unión entre todas las épocas y las gentes que en esa historia de la danza habitan y habitaron.

"El espíritu de la danza se puede sintetizar en tres elementos: cuerpo, tierra y corazón" (Colomé, 2010, p. 15). En danza sobre la tierra, el cuerpo de cualquier ser humano surge como pulsión de vida que late en el útero de la madre. "Desde el primer despertar de la conciencia el feto vive al compás del corazón de su madre, en síncopa con el suyo propio, que late a un ritmo casi doble" (Davis, 1976, p. 189). Esta experiencia prenatal del ritmo humano puede acompañar el resto de la vida.

La respiración también es de vital importancia en esta pulsión. Decía Marta Graham que "nacemos y morimos con el aliento" (Bettinger, 1975, agosto 14) y por ello articuló su teoría motriz en la Modern Dance a partir de la polaridad del movimiento respiratorio de contracción y relajación.

Por tanto, el ritmo, elemento fundamental que compone la danza, es intrínseco a la propia naturaleza y es perceptible en el cuerpo humano en los movimientos alternos de respiración y de ritmo cardíaco.

"En el ritmo y por el ritmo el ser humano satisface el ansia elemental de comunicación con el ambiente y de armonía con la naturaleza" (Molina, 1985, p. 70). En el arte flamenco la acción del ritmo también es decisiva. Si el jipío con sentimiento es fundamental para el cante

flamenco, el zapateado o arte de marcar el ritmo con los pies, lo es para el baile (Gamboa, 2005). Desde el siglo XVI son corrientes en la literatura las alusiones al zapateado como danza clásica española, que se convirtió en genuino estilo flamenco, avanzado el siglo XIX.

Jung relacionó el zapateado con el pataleo infantil y lo consideró como un ensayo de retorno al mundo intrauterino o una vuelta a lo inconsciente (Molina, 1985). De nuevo mención al útero materno, lugar de creación y de recreación, espacio seguro, protegido, vincular. Imagen metafórica del espacio terapéutico, educativo y social.

En 1933, Mary Wigman escribió un artículo titulado *La Filosofía de la Danza Moderna*, donde afirmaba que al igual que la música, la danza es un lenguaje que todos los seres humanos pueden entender sin hacer uso de la palabra. La danza humana es una forma de expresión natural que cuenta historias y comunica emociones y sentimientos a través del cuerpo y el movimiento. La danza moderna reemplazó el contenido de la danza occidental con las nociones clave de espontaneidad, autenticidad de la expresión y conciencia del cuerpo, temas evocadores de toda una serie de emociones y relaciones (Bartenieff, 1972).

En lo que respecta al baile flamenco, y atendiendo a sus orígenes, surge como una forma de expresión mediante el cual el pueblo se hacía eco del amor, el dolor, las sentencias de pensamiento, las ideas políticas y sociales, la inspiración de temas históricos cercanos, lejanos o míticos, la sátira y la burla.

El baile flamenco pone pasos y movimientos al cante, cuenta historias, revive las dichas y desdichas de todo un pueblo en un ritual donde se combina el cante, el baile, el toque de guitarra y la percusión. A continuación se verá su evolución en relación a la historia de la danza.

4.1.2 Cuadro histórico-conceptual

Para facilitar la comprensión del recorrido realizado en torno a la Danza en Occidente desde la Prehistoria hasta el siglo XXI, se ha construido este cuadro histórico-conceptual, di-

ferenciándose con el color negro los hechos relativos a la Historia de la Danza en Occidente y con el color rojo los que se refieren a la Historia de la Danza Española y el Flamenco.

Las fuentes documentales empleadas en este cuadro no se han especificado dentro del mismo en aras de reducir su extensión y facilitar su lectura. Al estar su contenido desarrollado ampliamente en el apartado *La danza en Occidente en relación al baile flamenco*, todas estas fuentes se han recogido en las *Referencias* de la tesis.

Tabla 4-1. Cuadro histórico-conceptual de la danza en Occidente en relación al baile flamenco

Época	Año	Danza	Contextualización
Prehistoria	-	Danza como expresión y comunicación con fuerzas y fenómenos intangibles. Danza terapéutica y curativa. Rituales de grupo. Danza antes de la cosecha, la caza, las guerras. Y en momentos de transición: nacimiento, pubertad, adolescencia, virilidad y muerte. Primeras notaciones coreográficas en pinturas rupestres: *Gruta de Le Gabillou* (Borgoña), *Gruta de Trois Frères* (Midi-Pyrénées), *Semirredondel de Saint-Germain*, *Ronda de Addaura* (Palermo), *Cuevas de Cogull* (Lérida).	Pensamiento mágico-religioso. Las primeras herramientas pueden tener dos millones cuatrocientos mil años, y se encontraron en Hadar, Etiopía. La agricultura se origina en el Oriente Medio hace diez mil o doce mil años. Manifestaciones artísticas en cuevas y abrigos rupestres.
Antigüedad	s.VIII a.C.	En Grecia, la danza tiene carácter público, religioso y de comunicación social. Su musa es *Terpsícore*. Equilibrio entre música, poesía y danza.	Homero escribe *la Ilíada y la Odisea.*
	776 a.C.	-	Primeros juegos en Olimpia.
	570 a.C.	-	Nace Pitágoras.
	450 a.C.	-	Mirón finaliza *el Discóbolo.* Corpus Hipocrático.
	300 a.C.	-	Agnócide se disfraza de hombre para poder ejercer la medicina.
	399 a.C.	*Quien quiera un cuerpo ágil y sano debería estudiar danza* (Sócrates).	Sócrates es condenado a muerte.
	387 a.C.	-	Platón funda la Academia.
	307 a.C.	-	Epicuro funda la Escuela del Jardín de Atenas.
	300 a.C.	-	Zenón inicia el Estoicismo.
	s.II a.C.	Estrabón menciona a las bailarinas gaditanas o *puellae gaditanae.* Su baile sensual caracterizado por movimientos rítmicos y rápidos que acompañaban con crótalos y címbalos, alcanzó gran fama durante el Imperio Romano.	-
	150 a.C.	-	El pergamino se inventa en Pérgamo. Julia Saturnina nace en Emérita Augusta y ejerce la obstetricia y la pediatría a lo largo de su vida.
	64	-	Primera persecución de los cristianos en Roma.
	105	-	Se construye el acueducto de Segovia.
	201	-	Muere Galeno.

Época	Año	Danza	Contextualización
	210	-	Arte cristiano en las catacumbas de Roma.
	324	El cuerpo en el cristianismo glorificaba y exaltaba el cuerpo de Cristo, al tiempo que reprimía, escondía y silenciaba el del pueblo.	El Cristianismo se convierte en religión de estado en el Imperio Romano.
	370	-	Nace Hypatia de Alejandría.
	390	-	Fabiola funda un gran hospital en Roma para enfermos pobres.
	411	Durante la dominación visigoda el pueblo continuó celebrando ritos y ceremonias.	Llegada de las primeras tribus vándalas a Andalucía.
	s.VI	Las *dansatrices per villas ambulare*, junto a músicos y cómicos animaban los banquetes de reyes y señores feudales. La danza fue prohibida en sucesivos Concilios desde el s.VI (Auxerre) hasta el s.IX (Mainz), aunque con poca repercusión real.	
	711	Durante la dominación musulmana se conservaron los cantos y danzas populares.	Los árabes entran en la Península Ibérica.
	s.XI	-	Florecimiento de las ciudades, unido al progreso agrario y al aumento demográfico. Aparece la burguesía. Las aportaciones de Trótula en ginecología y obstetricia fueron conocidas y seguidas en Europa durante más de setecientos años.
	1147	-	Hildegarda de Bingen funda su propio monasterio de Rupersberg (Bingen) y escribe sus libros bajo iluminación de una *umbra lucis viventis*.
	1169	La amalgama de cultura judía y árabe en suelo hispánico produjo ricos resultados musicales.	Averroes compone *El libro general de medicina*.
	s.XIII	-	Se permite que las mujeres reciban, por primera vez, formación en medicina general. María la Profetisa o la Judía inventa el *balneum Mariae* o *baño María*.
	1233	-	Empieza a funcionar la Inquisición en la Corona de Aragón.
	1387	-	Dos médicas judías, Bellayna y Pla, fueron autorizadas por Juan I de Aragón para ejercer la medicina.
	2ª mitad s.XIV	-	Bajo los efectos de la crisis económica, la mujer fue separada del mundo del trabajo y recluida en el hogar, se le prohibió el ejercicio de la medicina, el acceso a la universidad y fueron expulsadas de los gremios (por castidad). Desarrollo de la perspectiva con el objetivo de transmitir de manera más poderosa ideas sobre las creencias religiosas.
Modernidad	s.XV	Surge la *seguidilla* en la Mancha. En Andalucía se llamó *seguidilla sevillana*, y después *sevillana*, aún hoy conservada. Aparece el *Manuscrit des Basses Danses de la Bibliothèque de Bourgogne* (anónimo).	Pensamiento renacentista.
	1420	Domenico de Piacenza (considerado primer coreógrafo de la historia) escribe el tratado *De arte saltandi el choreas ducendi.*	

Época	Año	Danza	Contextualización
	1425	El espectáculo fue de las principales ocupaciones de las tribus de gitanos. Formaban troupes de carácter familiar, donde cantaban, tocaban guitarras y tamboriles y bailaban al son de castañetas, sonajas y panderos.	El Rey Alfonso V de Aragón, facilitó un salvoconducto a Johannis de Egipto Menor y a su tribu para viajar por su reino.
	1429	-	Juana de Arco dirigió, vestida de hombre, el ejército que liberó la ciudad de Orléans. Murió quemada poco después, al ser capturada.
	1445	El baile acompaña los acontecimientos públicos y privados (visitas de reyes y autoridades y fiestas regionales y patronales).	Imprenta de Gutenberg.
	1453	-	Fin del Imperio Bizantino.
	1489	En el castillo de los Sforza en Milán, Bergonzio de Botta, con motivo de la boda del Duque de Milán con Isabel de Aragón, idea un banquete coreográfico, combinando el argumento de la leyenda de *Los Argonautas* con el servicio de comidas y bebidas del banquete de bodas.	-
	1492	-	Conquista de Granada, expulsión de los judíos de España y descubrimiento de América.
	1499	-	Los Reyes Católicos promulgan la pragmática de Medina del Campo contra los gitanos.
	1505	-	Leonardo da Vinci finaliza la *Giocon-da*.
	s.XVI	Surge el *Ballet de Cour* en Francia por iniciativa de la nobleza. Se utiliza para mostrar el poder y la riqueza de un país, lanzar consignas políticas y encumbrar la figura del Rey.	
	1519	-	Martín Lutero rompe con la Iglesia Católica.
	1543	-	Muere Copérnico, creador de la teoría Heliocéntrica.
	1545	-	Concilio de Trento, se agudizan las normas para regular la moralidad de los individuos.
	1554	-	Se publica el *Lazarillo de Tormes*.
	1565	Se instituye el *Baile de los Seises* en la Catedral de Sevilla.	-
	1569	-	Nace Feliciana Enríquez de Guzmán, dramaturga y poetisa del siglo de Oro que vistió como un hombre para poder estudiar en la Universidad.
	1581	Beaujoyeulx crea el *Ballet Comique de la Reine Louise* por encargo de Catalina de Médici y Fabritio Caroso escribe *Il Ballarino.*	-
	1587	-	Oliva Sabuco publica *Nueva filosofía de la naturaleza humana.*
	1589	Thoinot Arbeu escribe *Orchesographie*, un tratado sobre el arte coreográfico. En Inglaterra se baila *La Mascarada*, ballets en los que se usaba una máscara para cubrirse la cara con la expresión característica del personaje que interpretaban.	
	1590	Se funda la primera academia de música, danza y representación en Valencia.	Nace María de Zayas, una de las principales y más prolíficas escritoras del Siglo de Oro en España.
	1593	-	Felipe II impide a las mujeres tener y fabricar medicinas.
	1602	Cesare Negri presenta *Le Gratie d´Amore* y en 1604 lo	-

Época	Año	Danza	Contextualización
		reedita como *Nuove Inventioni di Balli*.	
	1609	-	Comienzan los interrogatorios de la Inquisición en Zugarramurdi.
	1610	-	Galileo publica *Siderius Nuncius*, y describe la superficie de la luna irregular, tosca y llena de cavidades y prominencias, similar a la faz de la Tierra, ataviada de cadenas montañosas y valles profundos.
	1611	Los gitanos incorporan en sus bailes, el *echarse atrás* hasta tocar el suelo con la cabeza, de las bailarinas orientales. Los actuales *paloteados* de Huesca presentan rasgos de las danzas moriscas.	Oficialmente no queda ningún morisco en España. Sin embargo, algunos se hacen pasar por gitanos para evitar su expulsión.
	1616	En el capítulo XX del Quijote describe unas danzas que guardan relación con la *Fiesta campesina ritual del hombre vestido de verde* que simbolizaba el espíritu del verano. Muchos juegos infantiles guardan reminiscencia con este tipo de ceremonial en el que se baila en círculo, se dan saltos y se imitan acciones de la vida rural.	Mueren Cervantes y Shakespeare.
	1633	-	La inquisición obliga a Galileo a retractarse.
	1637	Las bailaoras gitanas destacan en la ejecución del *polvillo* o zapateado (base de las danzas de zapateadores de las fiestas del corpus).	Descartes publica su *Discurso del método*.
	Mediados del s.XVII	Aparece el profesionalismo en el Ballet, aunque los artistas de procedencia gitana ya se habían profesionalizado en el s.XV. Los bailes populares se llevan a los teatros en forma de entremeses y sainetes.	
	1651	-	Nace Sor Juana Inés de la Cruz. Escritora que decidió ingresar en el convento para poder dedicarse por completo a una vida intelectual.
	1656	-	Velázquez finaliza las Meninas.
	1661	Luis XIV o el rey Sol funda la Real Academia de Danza, con Beauchamp al frente. En la corte de Felipe IV en España se baila *La Pavana*. Andalucía, por la influencia árabe crea un estilo popular muy diferente del franco-italiano.	-
	1664	-	Primera representación del *Tartufo* de Molière.
	1669	Luis XIV o el rey Sol funda la Real Academia de Música.	-
	1681	Los roles femeninos son bailados por personas del sexo correspondiente (anteriormente hombres de suaves facciones representaban el papel de mujer).	-
	1682	-	Newton descubre la Ley de la Gravitación Universal.
	s.XVIII	-	Se extiende el trabajo a domicilio para las mujeres (encaje, bordado, ganchillo), nodrizas, servicio doméstico. División en esfera pública y privada entre las familias burguesas.
	1700	Los italianos implantan la pantomima (comedia de enredo sin palabras) para diversión del pueblo que vivía al margen del espectáculo coreográfico de la corte.	-
	1713	Creación de la Escuela de Ballet de la Ópera de París.	-
	1715	-	Fallece Luis XIV, el rey Sol.

Época	Año	Danza	Contextualización
	1725	Rameau escribe su tratado de danza *Maître à Danser*, donde recoge los avances técnicos del momento y una concepción de la danza alejada del mero divertimento cortesano.	-
	1734	María Sallé sale al escenario sin miriñaque, sin peluca enharinada y sin máscara, plumas, flores o lazos. Viste una túnica griega y el pelo suelto.	-
	1735	Se estrena *Las Indias Galantes*, culmen de la Ópera-Ballet.	-
	Mediados del s.XVIII	Escritos sobre bailes de gitanos, donde se nombra a Catalina de Almoguera, La Jimena, Dominga Orellana, La Flaca, Tío Gregorio o Andrea *la del Pescado*.	Jerónimo de Alba y Diéguez escribe *Libro de la Gitanería de Triana de los años 1740 a 1750 que escribió el Bachiller Revoltoso para que no se imprimiera*.
	1750	Cayetano Vestris fue, al igual que su hijo, un gran innovador en actitudes y pasos de danza.	-
	1751	-	Publicación del primer volumen de *La Enciclopedia.*
	1760	Noverre, precursor de la técnica actual, critica en sus *Cartas*, el estado de la danza en París.	Comienza la primera Revolución Industrial. El tiempo de la naturaleza se sustituye por el del reloj, un férreo horario y una nueva disciplina.
	1762	-	Rousseau acaba de redactar *El contrato social*.
	1769	Pablo de Olavide es juzgado por la inquisición acusado de fundar una academia de baile y representación en Sevilla.	-
	1780	Sebastián Cerezo inventa *El Bolero*, a partir de *La Seguidilla*, aunando baile popular y académico Surge el cante flamenco entre los gitanos asentados entre Sevilla, Lucena y Cádiz.	-
	1781	-	Kant publica *Crítica de la Razón Pura*.
	1787	En la Corte de Madrid, se inaugura en Los Caños del Peral, una temporada de ópera, introduciéndose la costumbre de terminar el espectáculo con números coreográficos de procedencia extranjera y de escuela franco-italiana. Barcelona y Cádiz también tienen compañía fija de ópera italiana. Y por temporadas cortas: Valladolid, Sevilla, Valencia, Alicante, Salamanca y Zamora.	-
	1789	Estreno en París de *La fille mal gardée*, (primer ballet donde los personajes principales son campesinos). Origen del arte flamenco.	Revolución Francesa. Hombres y mujeres reclaman trabajo y exigen el descenso del precio de las subsistencias.
	1790	Se encumbra el *Baile de Palillos* en el Madrid goyesco de manolas y chisperos, majas y toreros.	-
	1791	-	Olympe de Gouges escribe *La declaración de los derechos de la mujer y de la ciudadana*. Motivo por el que la guillotinan dos años después.
	1792	Francisco Agustín Florencio escribe *Crotalogía o Ciencia de las Castañuelas. Instrucción científica del modo de tocar las Castañuelas para baylar el bolero.*	-
Siglo XIX	1800	Las Cuevas del Sacromonte son un foco de atracción para los viajeros románticos. Requejo codifica definitivamente *El Bolero.* El pueblo encuentra en los Bailes de Candil un espacio común donde poder cantar, bailar y tocar. La mayoría de las provincias españolas cuenta con sus bailes regionales de origen remoto. Asturias *"La Danza Prima*, Aragón y Valencia *"La Jota"*, Cataluña *"El Contrapás* y *La Sardana"*, Murcia *"Las Parrandas* y *Torrás"*,	-

Época	Año	Danza	Contextualización
		Galicia *"La Muñeira"*, Salamanca *"El Charro"*; Valladolid *"El Zángano"* y La Mancha *"Las Seguidillas"*.	
	1804	Napoleón cierra teatros, clausura academias, y retira subvenciones. En Italia, Salvador Vigano y su esposa, la bailarina española María Medina mantienen la tradición del Ballet Pantomima.	Napoleón es coronado emperador.
	1807	El Marqués de Perales crea la Academia de Danza Clásica y Teatral en el Teatro de los Caños del Peral de Madrid. Se imprime en Filadelfia un *Tratado de Bolerología* de Rodríguez Calderón.	-
	1811	Nace François Delsarte. La conexión entre movimiento, voz, expresión y emociones humanas, será fundamental en sus enseñanzas. Carlo Blasis funda una escuela de danza en Milán y escribe *El Código de Terpsícore* en 1820.	-
	1812	-	Las Cortes de Cádiz aprueban la Constitución.
	1814	-	Goya pinta *Los fusilamientos de la Moncloa.*
	1825	-	Nace Charcot.
	1830	Dña. María Cristina funda en Madrid el primer Conservatorio. *El jaleo* se baila en los escenarios más prestigiosos del mundo.	Aparece la máquina de coser.
	1831	La historia del ballet se inicia con *Robert le Diable* de Meyerbeer.	-
	1832	María Taglioni se consolida como bailarina romántica en *La Sylphide* de Nourrit. Destacará junto a Fanny Elssler y Carlota Grissi. Edad de oro del *ballet blanco*. Las bailarinas eclipsan la actuación de los bailarines, quedando éstos relegados a ejecuciones de soporte, de complemento y de comparsas.	-
	1833	Cierra el Teatro Real de Madrid por la muerte de Fernando VII.	-
	1834	Mariano Camprubí y Dolores Serral viajan a París e inician un período dorado para el baile español, con *El Jaleo, El Fandango, El Bolero, Las Seguidillas, La Guaracha, El Zorongo, El Trípili trápala* o *La Cachucha*. Fanny Elssler debuta en el ballet *El diablo cojuelo*. Había estudiado con Dolores Serral *La Cachucha* y tocaba las castañuelas tan bien, que se convirtió en la primera bailarina que viajó a América para dar a conocer la escuela europea.	-
	1835	Taglioni marcha a Rusia.	-
	1837	-	Antonia Gutierrez Bueno consigue que le permitan la entrada a la Biblioteca Nacional de España para consultar libros, siendo regente la Reina María Cristina, que la autorizó a ella y a cuantas mujeres lo solicitaran.
	1840	En Academias y Salones de Sevilla se impartían clases de baile por un coste de entre 4 y 20 reales. Favoreciendo la fusión entre bailes boleros, andaluces y gitanos.	Théophile Gautier viaja por España. Recogió su experiencia en *Tras los montes, Voyage en Espagne* (1843), *y en la novela Militona* (1847).
	1843	-	Se prohíbe el trabajo en la mina para mujeres y niños, aunque lo siguieron realizando clandestinamente.

Época	Año	Danza	Contextualización
	1844	-	Zorrilla pone en escena *Don Juan Tenorio*.
	1845	Taglioni, Grisi, Cerito y Grahn bailan el *Paso a cuatro*.	-
	1847	Función inaugural del Gran Teatro del Liceo en Barcelona.	-
	1848	-	Marx y Engels publican el *Manifiesto comunista*. Primera convención en Nueva York sobre los derechos de la mujer.
	1849	Wagner escribe *Fundamentos de la obra de arte futuro* (toma como referencia la antigüedad clásica para lograr la unión de la música, la danza, la poesía, la puesta en escena y el libreto en un fin común.	-
	1850	Carlo Blasis fue el renovador del siglo XIX, al igual que Noverre del siglo XVIII. Se inaugura El Teatro Real de Madrid en el mismo lugar en que habían estado emplazados *Los Caños del Peral.*	Charles Darwin inicia sus estudios científicos sobre el movimiento.
	1851	Cada vez son más numerosos los partidarios del baile nacional en oposición al baile francés e italiano. Se aclaman *Boleros, Fandangos, Jaleos, Seguidillas* y *Jotas.*	-
	1853	Miracielos interpreta un *Jaleo Gitano,* y *El Jerezano* un Zapateado en el Teatro Hércules de Sevilla.	-
	1857	-	Se establece en España la enseñanza primaria obligatoria para niños y niñas de entre seis y nueve años.
	1859	-	Darwin publica *Sobre el origen de las especies*.
	1860	Apertura del Café de Chinitas en Málaga. *Bailes de Candil*, tanto en Madrid como en Andalucía. Destacan las discípulas del maestro Luis Botella: Amparo Álvarez *La Campanera, La Perla* y Aurora *La Cujiñi*.	
	1862	Entre las mejores *boleras* está Lola de Valencia quien, junto a Mariano Camprubí, actúa con éxito en el Hipódromo de París. Fue musa de los cuadros de Manet y de los versos de Baudelaire.	
	1865	Nace Émile Jacques-Dalcroze, pionero en la enseñanza de la euritmia. Silverio Franconetti se presenta en el Salón Recreo de Sevilla refundando el cante flamenco tal y como se entiende hoy en día.	Las enfermeras que atienden al doctor James Barry (oficial del ejército británico y cirujano) tras su muerte, descubren que es una mujer, Miranda Qualifed Barry. Charcot observa y toma notas, dibujos, y fotografías de la postura y los movimientos de las personas internadas en el hospicio de la Salpêtrière. Tras pintar *El cantaor* o *El guitarrero*, (1860) y *Lola de Valencia* (1862). Eduard Manet viaja a España.
	1866	-	Aparece la máquina de escribir y numerosas mujeres comienzan a trabajar como mecanógrafas o dactilógrafas.
	1868	-	John Stuart Mill pierde su escaño parlamentario por defender el derecho al sufragio femenino.
	1869	Petipa estrena *Don Quijote* con variaciones de danza española.	El estado de Wyoming es el primero en conceder el voto a las mujeres.
	1870	Empieza a funcionar la primera *Zambra* en Granada dirigida por la bailaora María Gracia Cortés Campos *La Golon-*	Comienza la segunda Revolución Industrial.

Época	Año	Danza	Contextualización
		drina. Se estrena *Coppélia*, de Sain-Léon, última gran obra romántica.	La doctora Mary Walker cambia sus *bloomers* por la indumentaria masculina, pantalones, pajarita y chistera, razón por la que fue detenida en varias ocasiones.
	1872	Silverio Franconetti canta en público las *Seguirillas*.	Nietzsche publica *El nacimiento de las tragedias*. Monet pinta *Impresión, amanece*.
	1876	-	Bell inventa el teléfono y las mujeres ocupan el puesto de telefonistas.
	1877	Nace Isadora Duncan (precursora en el papel de la respiración y la situación del origen de todos los movimientos en el plexo solar). La bailarina española Rosita Mauri, ingresa como *primerísima estrella absoluta* y maestra de baile en la Ópera de París.	-
	1879	Nace Agrippina Vagánova una de las más importantes pedagogas del ballet clásico del siglo XX.	Primera edición de la recopilación y sistematización de cantes populares y flamencos de Antonio Machado. El pintor John Singer viaja a España. Se extienden los cafés cantantes por el país y acompañan los procesos de industrialización del campo, la mina y la ciudad.
	1880	Apertura del Café del Burrero.	-
	1881	Apertura del Café-Cantante de D. Silverio Franconetti y Aguilar. Bailaores y bailaoras que despuntaron: *El Raspaó*, *Frasquillo*, Antonio *El Pintor*, *El Estampío*, Antonio *El de Bilbao*, Joaquín *El Feo*, *Faíco*, *Lamparilla*, Gabriela Ortega, *La Macarrona*, *La Malena*, *La Quica*, Trinidad Huertas *La Cuenca* y su alumna, Salud Rodríguez.	La demanda de nodrizas desciende drásticamente por la difusión del biberón y el rechazo a la utilización de una lactancia ajena a la materna.
	1886	Antonio Chacón es contratado en el Café Silverio de Sevilla.	Nietzsche reformula su visión sobre los vínculos entre tragedia antigua y música moderna.
	1890	Nijinsky nace en Kiev y Marius Petipa es llamado a Rusia como maestro de danza.	-
	1893	Se estrena *El Cascanueces* de Petipa.	Ford construye el primer coche.
	1895	Se estrena *El Lago de los Cisnes* de Petipa y Lev Ivanov. Encarnación *La Córcoles* funda el café-flamenco Villa Rosa.	Los hermanos Lumière presentan el cinematógrafo.
	1898	Tras la fiebre del cinematógrafo las salas buscaron alternativas para atraer a la clientela, lo que supuso el paso del Café-cantante hacia los teatros.	Pérdida de las colonias de ultramar. Emile Verhaeren y Darío de Regoyos escriben la *España negra*. Plasmada también por pintores como Gutiérrez Solana, Nonell, Regoyos, Casas, Sorolla, Anglada Camarasa). El antiflamenquismo se hace patente en la generación literaria del 98.
Siglo XX	1900	El *can-can* triunfa en París. En España triunfan La Bella Chelito, La Bella Otero… El baile se reduce a la exhibición de la belleza y las formas que la moda femenina esconde.	Freud publica *La interpretación de los sueños*.
	1901	-	Primera concesión de los Premios Nobel.
	1902	-	Picabia viaja a Sevilla y comienza la serie *Españolas* que pintará a lo largo de su vida.

Época	Año	Danza	Contextualización
	1904	Comienza la carrera artística de Juan Sánchez Valencia *El Estampío*, discípulo de Salud Rodríguez *La Hija del Ciego*. Momento de apogeo del Café-cantante. Esplendor de *La Macarrona*, *La Malena* y *La Gabriela*.	Ramón y Cajal publica sus investigaciones sobre el sistema nervioso. Picasso se traslada a París. Isaac Albéniz comienza a trabajar en la *Suite Iberia para piano*.
	1905	-	-
	1907	Isadora Duncan suprime las zapatillas de raso y baila descalza, sustituye los tutús por los pliegues de la túnica griega. Interpreta música de Bach, Beethoven, Chopin…	Punto de partida del cubismo con *Las señoritas de Aviñon* de Picasso.
	1909	Llegada de los Ballets Russes de Diaghilev a París (triunfo de las primeras vanguardias artísticas en música, artes plásticas y coreografía). Presenta a Pavlova, Karsavina, Ida Rubinstein, Karalli, Nijinsky, Bolm y Mordkin en seis coreografías de Fokine.	-
	1910	Tórtola Valencia es muy bien acogida en Londres. Se estrena Petrouchka y la música de Strawinsky es mundialmente reconocida.	El escritor Eugenio Noel comienza sus campañas anti-flamencas. La Niña de los Peines, modelo del pintor Zuloaga, realiza sus primeras grabaciones discográficas, acompañada de Ramón Montoya.
	1911	Nijinsky deja al público de Monte Carlo impresionado con su salto en *El espectro de la rosa*.	Vasily Kandinsky publica *De lo espiritual en el arte*. Marie Curie gana su segundo Premio Nobel.
	1912	Nijinsky coreografía *L´après-midi-d´un faune* y se adelanta en el vocabulario empleado a experimentos coreográficos que tendrán lugar bien entrado el s.XX.	Segundo de Chomón ensaya con *Soñar despierto* (*rêver rêveillé ou superstition andalouse*) un tipo de cine fantástico que, a la manera del cine de efectos de Méliès, presenta temas populares de bandidos, gitanos y flamencos.
	1914	Antonia Mercé *la Argentina*, Lolilla *la Flamenca*, María *la Bella*, *La Malagueñita*, *Faíco*, Antonio Bilbao y Manuel Real *Realito*, actúan en el Teatro Alhambra de Londres.	Crisis de la Modernidad. Comienza la I Guerra Mundial. Las mujeres acceden a puestos de trabajo, suben sus salarios, cambian los valores y la moda (se acortan las faldas y los cabellos para mayor comodidad).
	1915	Se estrena *El amor brujo. Gitanería en dos cuadros* (música de Falla y libreto de María Lejarreta, firmado por Gregorio Martínez Sierra) Pastora Rojas Monje *Pastora Imperio* hizo el papel principal. Charito Delhor destaca en la Ópera del Liceo distinguiéndose en *La danza de las horas* o *La Gioconda*. Ruth Saint-Denis y Ted Shawn crean la Denishawn School.	Charles Chaplin produce y estrena *Burlesque of Carmen*, parodia del baile flamenco.
	1916	Antonia Mercé *la Argentina* estrena *Goyescas* con música de Granados en Nueva York. Nati *la Bilbainita*, regenera el valor folklórico regional (La Jota, La Sardana, La Muñeira…) viste por primera vez el pantalón masculino para exhibir los bailes vascos en el teatro. El café flamenco Villa-Rosa es traspasado a manos de los Borrull. A partir de este momento desfilaron por allí todos los grandes del baile flamenco: *Faíco*, *Estampío*, *Monijongo*, Manolito de la Rosa, *el Gato*, Antonio Bilbao, *el Batato*, *Viruta*, *Tobalo*… y las bailaoras *la Mora*, *la Macarrona*, *la Tanguera*, las hermanas Mendaña, *la Faraona* y la niña Carmen Amaya. Los Ballets Rusos llegan a España escapando de la Primera Guerra Mundial.	Einstein enuncia su teoría de la relatividad. Surge en Zúrich el movimiento vanguardista dadá.
	1917	Estreno de *Parade*, un ballet sin argumento en respuesta al	Estalla la Revolución Rusa. Por prime-

Época	Año	Danza	Contextualización
		caos imperante en Europa que se puso al frente de las vanguardias artísticas del s.XX.	ra vez una nación legisla que el salario femenino será igual al masculino por realizar el mismo trabajo.
	1918	Afloran los síntomas latentes de enfermedad mental que Nijinsky había logrado sobrellevar gracias a su actividad de expresión artística. Rescinden el contrato a Tórtola Valencia en el Teatro Century de Nueva York la noche de su debut.	-
	1919	Nijinsky es internado en un sanatorio psiquiátrico en el que permaneció hasta su muerte. Se estrena en Londres *El Sombrero de Tres Picos* (música de Falla, decorados y vestuario de Picasso y coreografía de Massine).	-
	1920	Vicente Escudero se traslada a París y establece relaciones con Picasso, Miró, André Bretón, Paul Éluard, Man Ray, Buñuel, Juan Gris y Diaghilev. La expresionista alemana Mary Wigman abre su propia escuela. Prioridad a la expresión corporal y a la creatividad del ser humano, a sus emociones, deseos, esperanzas y necesidades.	-
	1922	Manuel de Falla y Federico García Lorca convocan el Concurso de Cante Jondo en Granada.	-
	1923	Nijinska coreografía *Les noces* (música y textos de Stravinsky y textos de Natalia Gontcharova).	Pronunciamiento militar de Primo de Rivera. Freud reconoce que el primer yo es un yo corporal.
	1924	Nijinska coreografía *Les biches*.	-
	1925	*La Argentina* estrena *El amor brujo* en el Trianón-Lyrique de Paris, con Falla dirigiendo la orquesta y Vicente Escudero en el papel de Carmelo. Encarnación López Júlvez *la Argentinita* es musa de la Generación del 27.	-
	1927	Loïe Fuller presenta en Londres su último espectáculo (un ballet de sombras influenciado por los nuevos experimentos cinematográficos).	Generación del 27 (Lorca, Alberti, Dalí, Ángeles Ortiz, Maruja Mallo o Jiménez Caballero). Maruja Mallo comienza una serie de pinturas sobre *Verbenas*.
	1928	Lifar crea *Apollon Musagète* (música de Stravinsky). *La Argentina* da la vuelta al mundo en actuación individual. Antonio Ruiz Soler *Antonio o Antonio el Bailarín* y Florencia Pérez Padilla *Rosario* comienzan una gira internacional. Laban presenta *Labannotation*, su método de notación del movimiento. Laban considera el cuerpo como una unidad con tres partes: cuerpo, mente y espíritu. Todas relacionadas con el movimiento y a su vez, independientes.	Fleming descubre la penicilina.
	1929	*La Argentina* crea *Les Ballets Espagnols*, considerados los primeros ballets flamencos y los presenta en la Ópera Cómica de París. Diaghilev muere en Venecia y la compañía, Les Ballets Russes, se disuelve.	Crack de la Bolsa de Nueva York.
	1930	Marta Graham crea *Lamentation* (sólo donde basa su teoría de la contracción-relajación, la optimización de medios expresivos y la importancia de los saltos y las caídas).	-
	1931	*La Argentinita* cantó y grabó las coplas que, a partir de melodías populares, armonizó Lorca en el piano. Homenajes en Berlín y Londres por la muerte de Anna	II República Española. Derecho al voto de las mujeres.

Época	Año	Danza	Contextualización
		Pavlova. Participa Vicente Escudero, representante de los bailes flamencos de vanguardia. Comienza su gira por EEUU.	
	1932	Kurt Joos coreografía *La mesa verde* (adaptando *La Danza de la Muerte* medieval a los tiempos modernos).	-
	1934	La Universidad de Bennington crea una Escuela de Verano para compartir espacios e ideas creativas y académicas, en materia de danza, música, artes plásticas o filosofía.	-
	1935	Carmen Amaya triunfa en el Teatro Coliseum de Madrid y debuta en el cine con *La hija de Juan Simón*, que dirige José Luis Saénz de Heredia y produce Luis Buñuel. Nace Pedro Azorín, gran maestro de jota. Tudor inaugura con su *Poème* del ballet *Lilac Garden* el ballet psicológico. Consiguiendo plasmar a través del movimiento y la danza emociones que no podían ser expresadas con palabras.	-
	1936	Muere Antonia Mercé *la Argentina*. *Antonio y Rosario* viajan a Argentina para trabajar con la Compañía de Carmen Amaya.	Federica Montseny es la primera mujer ministra en un gobierno de España. Comienza la Guerra Civil Española.
	1937	José Limón crea *Danza de la Muerte* con el trasfondo de la guerra civil española.	-
	1938	-	Nace la televisión.
	1939	Escudero crea el baile por *seguirillas*.	Fin de la guerra civil española y comienzo de la II Guerra Mundial. Salvador Dalí idea el libro, escenario y vestuario para una trilogía de ballets.
	1940	*La ilustre fregona* de Cervantes triunfa en la Ópera de París, interpretada por la Joselito y José Torres, con coreografía de Juan Martínez y Cortijo Palacios. María de Ávila y Juan Magriñá ingresan como primeros bailarines del Liceo.	-
	1941	Carmen Amaya deslumbra en el Carnegie Hall de Nueva York junto al guitarrista Sabicas.	-
	1942	En la Sala Pleyel de París, alternan los nombres de *La Joselito*, Ana de Pombo (Ana de España) y José Torres. En la Galería Charpentier, se presentan Teresina Boronat, José Torres, Mariemma y Nana de Herrera. En el Teatro Español de Madrid se representan los Ballets de Ana de España, con Escudero y Carmita. Muere Fokine.	-
	1943	Triunfan en América Carmen Amaya, *Los Chavalillos Sevillanos*, *La Argentinita* y su hermana, Pilar López. Mariemma obtiene grandes éxitos en Europa.	-
	1945	Muere *la Argentinita*.	Fin de la II Guerra Mundial y comienzo de la tercera Revolución Industrial. Disminuye la tasa de natalidad, se reduce el tamaño de las familias y el servicio doméstico, aparecen los electrodomésticos. Uso generalizado de métodos anticonceptivos.
	1946	Pilar López estrena *El Café de Chinitas*. Roland Petit estrena *El joven hombre y la muerte*.	-

Época	Año	Danza	Contextualización
	1947	Pilar López es galardonada con el Premio Nacional coreográfico Amadeo Vives.	-
	1948	Ballet Society creada por Balanchine pasó a formar parte del New York City Center (primera compañía estadounidense con estatutos de institución pública).	Declaración de los Derechos Humanos. Debate posmoderno.
	1949	-	Simone de Beauvoir publica *El segundo sexo.*
	1950	Antonio Montoya Flores *el Farruco* es, desde esta década, el bailaor gitano por excelencia y crea escuela.	-
	1951	Escudero escribe *El decálogo del baile flamenco*.	-
	1952	Edgar Neville estrena el largometraje *Duende y misterio del arte flamenco*, protagonizado por Pilar López y Antonio. Rosario y Antonio estrenan el *Zapateado de Sarasate.* D. Juan María Martínez de Bourio crea la Escuela de Arte Flamenco y Danza Española Amor de Dios.	-
	1953	Doris Humphrey publica *The art of making dances*, considerado uno de los mejores tratados sobre el arte de la composición (técnica de *fall and recovery*). Merce Cunningham crea su compañía y plantea por primera vez la independencia de la danza con respecto de la música e introduce el caos en sus obras (budismo zen, I Ching).	-
	1954	Apertura en Madrid del primer Tablao (Zambra) siguiendo el modelo de los antiguos Cafés de Cante.	-
	1956	Pilar López presentó *Madrid Flamenco* con *Caracolillo* y *el Farruco* bailando por primera vez unos *caracoles*. Se estrena *West Side Story* de Jerome Robbins, en el Winter Garden Theater de Nueva York. Paul Taylor presenta *Duet*, una negación del movimiento y de la música con una *no-partitura* de Jonh Cage.	-
	1957	Jiri Kylián es nombrado director del Nederlands Dans Theater (Mats Ek, William Forsythe o Nacho Duato también coreografiarán en NDT).	-
	1958	Se crea la compañía Alvin Ailey American Dance Theater, hasta ese momento a los bailarines negros no les contrataban en las compañías.	-
	Años 60	El Vic Wells Ballet se transforma en el Royal Ballet de Londres.	-
	1963	Carmen Amaya protagoniza la película *Los Tarantos*, de Alfredo Mañas y dirigida por Rovira Veleta. La bailaora muere este mismo año.	-
	1964	Steve Paxton estrena *Flat* (donde explora los hechos cotidianos como el vestirse y el desvestirse). I Semana Universitaria de Flamenco en la Universidad de Sevilla. Los Colegios Mayores Isabel de España o San Juan Evangelista tuvieron una gran actividad en el flamenco entendido como protesta.	-
	1965	Se abren los primeros tablaos en Japón.	-
	1968	-	Mayo francés.
	1969	-	Llegada a la Luna.
	1970	Destacan el trío *Los Bolecos* (Matilde Coral, Rafael el Negro y *El Farruco*) y el *Trío Madrid* (Mario Maya, Carmen Mora y *el Güito*).	-
	1971	-	El 8 de abril se celebra en Londres el Primer Congreso Gitano, donde se acuerda establecer un himno y una

Época	Año	Danza	Contextualización
			bandera común para unificar a las diversas comunidades gitanas dispersas por el mundo.
	1973	Se estrena *Deuce Coupe*, claro exponente del *anything goes* (todo vale); donde los bailarines de Twyla Tharp y del Joffrey Ballet bailan la música de los Beach Boys. Ana Laguna es contratada para bailar en el Cullberg Ballet.	-
	1974	Antonio Gades monta *Crónica del suceso de Bodas de Sangre* (música de Diego Nieto) y llevada al cine por Carlos Saura.	Se halla a Lucy, un homínido de cerca de tres millones y medio de años, que se sostenía de pie y andaba sobre las dos piernas.
	1975	-	Fin de la dictadura franquista. El ejército español abandona el Sahara Occidental.
	1976	Mario Maya crea junto a José Heredia Maya, *Camelamos naquerar (Queremos hablar).*	-
	1978	Antonio Gades es nombrado director del Ballet Nacional de España y Víctor Ullate del Ballet Nacional de España Clásico.	-
	1979	-	Jean-François Lyotard publica *La condición postmoderna.*
	1980	*Antonio* es nombrado director del Ballet Nacional de España por tres años.	-
	1982	Mario Maya protagoniza el filme *Corre Gitano.*	-
	1983	María de Ávila dirige el Ballet Nacional de España y el Ballet Nacional de España Clásico.	Se crea el Instituto de la Mujer en España.
	1984	José Granero crea *Medea* de Eurípides. Surge en Cataluña la compañía de danza contemporánea Danat Dansa.	-
	1985	Nace en Cataluña la Compañía de Gelabert-Azzopardi.	Internet ya es una tecnología establecida, aunque conocida por unos pocos. William Gibson acuña el término «ciberespacio».
	1986	Ray Barra dirige el Ballet Nacional Lírico de la Zarzuela y en Cataluña nace Lanónima Imperial.	-
	1987	Maya Plissetskaya, Azari Plissetsky y Valentina Sabina se hacen cargo de la Compañía Clásica.	-
	1988	Víctor Ullate funda el Ballet de Víctor Ullate que, en 1997, se convierte en el Ballet de la Comunidad de Madrid.	-
	1989	Nacho Duato, director de la Compañía Clásica Nacional.	Caída del Muro de Berlín.
	1992	Camarón actua con *el Güito* en la plaza de toros de Nimes (Francia).	-
	1993	Aurora Pons, Nana Lorca y Victoria Eugenia dirigen el Ballet Nacional de España. La Ministra de Cultura entrega la Medalla del Mérito en las Bellas Artes a la Escuela de Arte Flamenco y Danza Española Amor de Dios.	Internet comienza a crecer más rápido que cualquier medio de comunicación, hasta convertirse en lo que hoy en día se conoce.
	1998	Aída Gómez, directora del Ballet Nacional de España. Nuria Font (acuñadora del término videodanza) dirige la bienal de Artes Electrónicas y vídeo de creación.	-
Siglo XXI	2000	Premio Nacional de Danza para La Ribot.	-
	2001	Elvira Andrés, directora del Ballet Nacional de España.	-
	2002	-	El euro sustituye a la peseta.
	2004	José Antonio, director del Ballet Nacional de España.	Atentado 11-M (Estación de Atocha de

Época	Año	Danza	Contextualización
			Madrid).
	2006	I Festival Internacional de Arte y Discapacidad EscenaMobile.	-
	2008	El Corella Ballet Castilla y León estrena *La Bayadera* en el Teatro Real de Madrid. Verdini Dantza Taldea, compañía de psicodanza donostiarra recibe la Medalla al Mérito Ciudadano de San Sebastián.	Quiebra de Lehman Brothers.
	2009	Eva Yerbabuena estrena *Lluvia*. Lola Greco recibe el Premio Nacional de Danza.	-
	2010	José Carlos Martínez, director de la Compañía Nacional de Danza. Merche Esmeralda y Ana Laguna reciben la Medalla de Oro al Mérito en las Bellas Artes. Se inaugura el *Museo do Traxe Juanjo Linares* en Ordes. Nacho Duato, director artístico la Compañía de ballet del Mijáilovski Teatre de San Petersburgo. Se instaura el Título de Grado en Danza en los Conservatorios Superiores de Danza en España. La Fundación Psico Ballet de Maite León recibe el segundo Premio Por la Danza. Teresa Nieto celebra el veinte aniversario de la compañía con *Tacita a Tacita*. El Flamenco es declarado Patrimonio Inmaterial de la Humanidad por la UNESCO. Toni *El Pelao* y *La Uchi* reciben el Premio Nacional de Baile de la Cátedra de Flamencología de Jerez.	-
	2011	Antonio Najarro es nombrado director del Ballet Nacional de España. María Pagés estrena *Utopía*. Rubén Olmo, director artístico del Ballet Flamenco de Andalucía. Blanca del Rey se retira en el Festival del Cante de las Minas de La Unión (Murcia).	Nace el movimiento 15-M en la Puerta de Sol de Madrid. La crisis económica propicia el nacimiento de nuevas monedas locales alternativas.
	2012	Tamara Rojo es nombrada directora artística del English National Ballet. Sara Baras estrena *La Pepa*. Israel Galván presenta *Real* en el Teatro Real de Madrid.	-
	2013	Nacho Duato pasa a dirigir la Ópera de Berlín.	Conceden el premio Ciudadano Europeo 2013 a La Plataforma de Afectados por la Hipoteca (PAH).

4.1.3 La danza en Occidente en relación al baile flamenco

4.1.3.1 La danza en la Prehistoria

La Prehistoria (del latín præ: *antes de*, y del griego ιστορία: *historia*) comprende el período de tiempo transcurrido desde la aparición de los primeros homínidos, antecesores del *Homo sapiens sapiens*, hasta el año 3.300 a.C., cuando hay constancia de la existencia de los

primeros documentos escritos en Oriente Próximo.

Las manifestaciones artísticas primigenias en cuevas y abrigos rupestres guardan relación con el pensamiento mágico-religioso y con la supervivencia ligada a la caza de animales. En relación a la danza, se conservan algunas pinturas rupestres de la época Magdaleniense (Paleolítico Superior):

- *Gruta de Le Gabillou* (Borgoña), figura vista de perfil de un bailarín de 30 cm. de altura, cubierto con una piel de bisonte y con las piernas flexionadas hacia delante en ángulo recto (12.000 años a.C.).

Figura 4-1. [Detalle de la gruta de Le Gabillou]. Recuperado de http://es.wikipedia.org/wiki/Arte_paleol%C3%ADtico el 24/6/2014.

- *Gruta de Trois Frères* (Midi-Pyrénées), hombre danzante disfrazado que efectúa un giro sobre sí mismo (10.000 años a.C.).

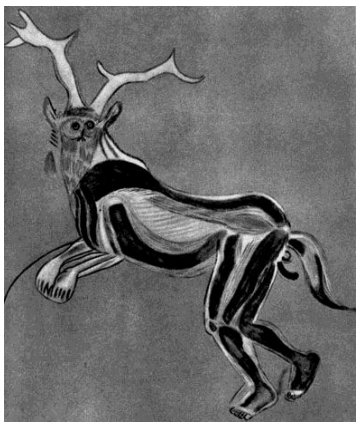


Figura 4-2. [Detalle de la gruta de Trois Frères]. Recuperado de http://es.wikipedia.org/wiki/Hechicero el 24/6/2014.

- *Semirredondel de Saint-Germain*, fragmento de hueso en el que aparece un hombre con una máscara en forma de morro (10.000 años a.C.).

Figura 4-3. [Semirredondel de Saint-Germain]. Recuperado de http://es.wikipedia.org/wiki/Arte_paleol%C3%ADtico el 24/6/2014.

- *Ronda de Addaura* (Palermo), es la representación más antigua encontrada de una danza grupal, en la que aparecen siete figuras humanas alrededor de otras dos que se contorsionan en el suelo (8.000 años a.C.).

Figura 4-4. [Detalle de la Ronda de Addaura]. Recuperado de http://es.mobilytrip.com/guide/italia/sicilia,878/#!cities el 24/6/2014.

- *Cuevas de Cogull* (Lérida), danza grupal de mujeres que visten faldas acampanadas (7.000 años a.C.).

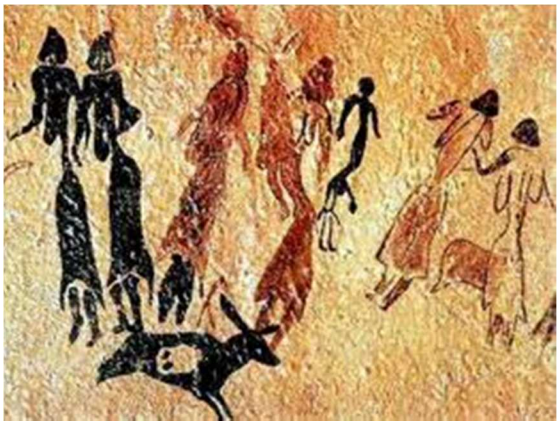


Figura 4-5. [Detalle de las cuevas de Cogull]. Recuperado de http://www.lasalle.es/santanderapuntes/arte/prehistoria/levantina/cogul.htm el 24/6/2014.

Estas pinturas son testigo de la necesidad de comunicación con los propios congéneres y con fuerzas y fenómenos intangibles desde el comienzo de la existencia del ser humano. Además, son expresión gráfica de ideas, creencias danzas y rituales que constituyen las primeras notaciones coreográficas de la historia, y permiten comprobar que "hemos danzado desde que pusimos nuestros pies sobre la tierra" (Chaiklin en Wengrower y Chaiklin, 2008, p. 27).

De tal forma que el cuerpo ha sido un medio de expresión desde los orígenes, y la danza una "expresión espontánea de la vida colectiva" (Le Boulch, 1971, p. 90), a través de la cual era posible comprender el ritmo del universo, tanto en las manifestaciones de la naturaleza (garantizar la caza fructífera, pedir la lluvia, fecundar la tierra, proteger de los espíritus), como en la afirmación del sujeto y su lugar en el mundo (celebrar nacimientos, superar ritos de paso, curar enfermos, reclamar la victoria en combates y honrar a los muertos) (Le Boulch, 1971; Chaiklin en Wengrower y Chaiklin, 2008).

En este periodo, componían algunos de sus bailes con el ritmo del sonido producido cuando chocaban contra el suelo las piedras que lanzaban al espacio. Hacían bailar a las piedras y las piedras les hacían bailar a ellos. "Esta es la demostración de que se puede bailar con cualquier ruido o sonido", escribió Vicente Escudero (1947, p. 118) quien, en el siglo XX, presentó un baile gitano-flamenco con el único acompañamiento de dos dinamos de diferente intensidad.

4.1.3.2 La danza en la Antigüedad

Según la historiografía anglosajona, la Antigüedad se inicia con *La Ilíada,* de Homero (siglo VIII-VII a.C.), abarca el auge del cristianismo y el declive del Imperio romano, y finaliza entre el período determinado por la Antigüedad tardía (300-600 d. C.) y la Alta Edad Media (500-1.000 d.C.).

La danza en la Grecia Antigua tenía carácter público y religioso, se utilizaba para comunicarse con los dioses del Olimpo y su origen se atribuye al culto del dios Dionisos en

Atenas. Era un arte equiparado a la música o a la poesía, por lo que tenía su propia musa, llamada *Terpsícore* (Abad, 2004).

Figura 4-6. [Estatua romana de Terpsícore. Villa Adriana. Museo del Prado (Madrid)]. Recuperado de http://www.museodelprado.es el 14/4/2014.

Ya Jenofonte reflejó, en *El Banquete*, la actitud positiva de Sócrates respecto al estudio y práctica de la danza para lograr un cuerpo ágil y sano (Markessinis, 1995). Cabe recordar, el culto del que fue objeto el cuerpo en esta época, cuya belleza radicaba en la armonía lograda mediante la adecuada utilización de medidas y proporciones, obtenidas a partir de ciertos criterios racionales fundados en la naturaleza.

En el Imperio Romano el equilibrio entre música, poesía y danza se rompió. Debido al gran tamaño de los teatros romanos, los espectadores no podían escuchar los diálogos de los actores, por este motivo se sustituyó la palabra por el gesto y surgió, con gran éxito, la pantomima, que estuvo en auge hasta que el público romano mostró preferencia por los martirios cristianos.

Durante las numerosas guerras que tuvieron lugar en la Península Ibérica, se perdió documentación sobre las raíces del baile español. Se sabe que los bailes de celtas e íberos, en el siglo III a.C., eran de carácter religioso y militar, y que todos los pueblos que se establecieron en la Península, contribuyeron a la forma de baile que se fue gestando a lo largo de los siglos (Ivanova, 1972).

Estrabón hace referencia, a finales del siglo II a.C., a las compañías de música, baile y canto de las bailarinas gaditanas o *puellae gaditanae,* que eran contratadas para amenizar las fiestas y los interludios entre plato y plato de los banquetes del Imperio Romano durante la

segunda mitad del siglo I (Navarro, 2002).

Las *puellae gaditanae* utilizaban *címbalos* y *crótalos* que pueden considerarse el antecedente de las castañuelas. Sus bailes, que eran los mismos que tenían lugar en las tabernas, fueron muy admirados, aunque siempre se consideró muy provocativo el movimiento de sus caderas. Esta concepción se mantuvo en el tiempo y buena prueba de ello fue el decreto que se promulgó en el siglo XVI, castigando a quien bailara *La Zarabanda* debido a sus inquietantes movimientos de caderas. Además de ser azotados, a los hombres les condenaban a galeras y las mujeres eran desterradas. A pesar de ello, se continuó bailando (Ivanova, 1972).

Telethusa (La Floreciente) fue una bailarina gaditana, musa del autor de la *Venus Calipigia*, a quien Rafael Alberti (1990) dedicó el siguiente verso: "Ven, Telethusa, romana de Cádiz, ven a bailar bajo el sol marinero".

Figura 4-7. [Venus Calipigia. Museo Nacional de Nápoles]. Recuperado de http://recursos.cnice.mec.es el 14/4/2014.

Es importante señalar que los romanos no intentaron influir en los bailes de la península, a pesar de que obligaron a fusionar formas, técnicas y aspectos de las culturas mediterráneas anteriores, para adoptar las costumbres romanas y conseguir homogeneizar la cultura occidental (Ivanova, 1972).

4.1.3.3 La danza en la Edad Media

Hacia el año 411, al comienzo de la Alta Edad Media, llegaron a Andalucía las primeras tribus vándalas. Un siglo después, los visigodos se establecieron en la Península e hicieron de Toledo la capital.

Con el objetivo de formar guerreros, promovieron juegos combativos, que fueron el antecedente de los torneos medievales. Eliminaron los baños termales, los gimnasios y las grandiosas representaciones públicas. El baile continuó asociado a los banquetes de reyes y señores feudales, que eran animados por *dansatrices per villas ambulare*, junto a cómicos y músicos (Ivanova, 1972; Salazar, 1946 en Navarro, 2002).

El pueblo siguió celebrando ritos y ceremonias para rendir culto al sol. Acompañados de panderos y chinchines, cubrían su cabeza de flores y bailaban alrededor de la hoguera. A finales del siglo VI, cuando los visigodos se convirtieron al catolicismo de Roma, la fiesta del solsticio de verano se transformó en la de San Juan, y la del solsticio de invierno en la de Navidad y de los Santos Inocentes.

Figura 4-8. [Romano tocando el Pandero. Casa de Cicerón. Pompeya (Italia)]. Recuperado de http://domusromana.es el 14/4/2014.

Tarik ben Ziyad, invadió la España visigoda en el año 711.

Durante la dominación musulmana se conservaron los cantos y las danzas populares. Sin embargo, las danzas que se hacían en palacio (en las que el vientre era el centro de sus movimientos y se bailaban con los pies descalzos) eran diferentes a las de muladíes, conversos al Islam, o a las de los mozárabes, que conservaron la fe cristiana.

En el siglo VIII y principios del siglo IX, el Califato de Córdoba representaba el centro del saber y de la actividad artística de su tiempo. El baile era fundamental en la educación de toda persona culta y estaba muy vinculado a reuniones de todo tipo (Ivanova, 1972).

En el siglo XI o *siglo de las cruzadas,* el Califato de Córdoba fue perdiendo poder en

Al-Ándalus y “el centro de interés musical se trasladó a Sevilla, entre las casas blancas del poblado barrio de Triana” (Gamboa, 2005, p. 451). Durante este siglo y el siguiente la convivencia de la cultura árabe y judía, produjo resultados muy enriquecedores a nivel intelectual. Su influencia está presente en el uso de la parte superior del cuerpo, los brazos y las muñecas de los bailes del sur de España.

El conjunto que formaban músicos y bailarinas se llamaba Z*ambra*, aunque también era sinónimo de fiesta y finalmente pasó a designar un baile concreto. Para celebrar acontecimientos importantes de la vida social, familiar y religiosa, utilizaban el *laúd*, la *qitara* (guitarra morisca), el *Rabat* (vihuela), la *kamaya* (antecesora del violín), la *xabeba*, la *qassaba* y el *somalí* (flautas), la *darbuka* (pequeño tambor), los *adufes* (panderetas, panderos), el *sany* (címbalos), el *jalajil* (brazalete de cascabeles) y las palmas.

Figura 4-9. Weiditz, C. (1529). *Moriscos Bailando* [pintura]. Recuperada de Navarro, J.L. (2002).

A mediados del siglo XI y durante el siglo XII, el estilo Románico se desarrolló en Europa. La orden benedictina, especialmente el monasterio de Cluny, difundió las formas románicas gracias a peregrinaciones como la del Camino de Santiago, en España.

Durante estos siglos, los reinos cristianos del norte de la Península aumentaron su territorio hasta llegar a Castilla. Las ciudades reconquistadas fueron repobladas por cristianos y mozárabes. Cuando los cristianos expulsaron a los musulmanes de Toledo en 1085, esta ciudad volvió a ser la capital. La Casa de Borgoña, que había colaborado en la conquista, incorporó reglas fijas en cuanto a figuras, pasos y movimientos, al baile del centro de la Península

(Ivanova, 1972).

Los señores feudales eran dueños de tierras y castillos, y a su servicio estaban los plebeyos, que vivían hacinados alrededor de las fortalezas. En esta época, las danzas populares y las danzas nobles se hacían algunos préstamos, como los cantos de gestas heroicas que los juglares llevaban a los salones de la Corte, y que también se bailaban en las fiestas campesinas en forma de danzas circulares[4] (Esteban, 1993).

Otro ejemplo, es *La Carola*, en la que los danzantes en fila, cogidos de la mano, se trasladaban desde los salones del castillo a los prados al ritmo que tocaban los instrumentos. Esta danza, que también se bailaba en corro, era *La Danza del Molino* en España o, más conocida como *Muñeira*, en gallego (Salazar, 1949).

Figura 4-10. [La Carola]. Recuperada de http://wikipedia.org el 6/4/2014.

Muchos de estos bailes se transmitían de generación en generación y se hicieron muy populares por las competiciones que organizaban entre pueblos vecinos, en las que se gestaron las influencias regionales que caracterizan el baile español actual (Ivanova, 1972).

Miguel de Cervantes, describe una danza “de artificio y de las que llaman habladas” en el capítulo XX del Quijote:

Era de ocho ninfas repartidas en dos hileras, de la una hilera era guía el dios Cupido, y

[4] Las danzas en círculo, donde se daban saltos y se imitaban acciones de la vida rural cotidiana, tienen gran parecido con algunos juegos infantiles.

> de la otra, el Interés: aquél adornado de alas, arco, aljaba y saetas; éste vestido de ricas y diversas colores de oro y seda (…) Delante de todos venía un castillo de madera, a quien tiraban cuatro salvajes, todos vestidos de hiedra y cáñamo teñido de verde, tan al natural, que por poco espantaran a Sancho. (Markessinis, 1995, p. 68)

Estos «cuatros salvajes» hacen referencia a las ceremonias rituales campesinas, donde el hombre vestido de verde con hojas y ramas (espíritu del verano), era sacrificado al final del invierno para devolverle inmediatamente a la vida, simbolizando el poder de regeneración de la naturaleza (Ibíden).

Se ha de recordar que el cristianismo glorificaba y exaltaba el cuerpo de Cristo, por un lado y, por el otro, trataba de reprimir, esconder y silenciar el del pueblo. A pesar de que existen múltiples pasajes en la Biblia que glorifican la danza, diversos Concilios (Auxerre, Chalons, Avignon, Mainz) la prohibieron, aunque con poca repercusión real (Markessinis, 1995). Muestra de ello es *La Danza de la Muerte,* que consistía en un pasacalle donde los danzantes de todos los estratos sociales, corrían y saltaban formando una cadena humana, *a la danza mortal venit los nascidos. Que en el mundo soes de qualquier estado.* Algunos siglos más tarde, Kurt Joos (coreógrafo expresionista) utilizó la esencia de esta danza en *La Mesa Verde.*

Figura 4-11. [Segmento de la Danza Macabra. Ciudad de Lübeck]. Recuperada de http://luisftenorio.wordpress.com el 6/4/2014.

Cuando se instituyó la festividad de Corpus Christi en 1264, el Papa Urbano IV se manifestó diciendo: “cante la Fe, dance la Esperanza, salte de gozo la Caridad”. Al escuchar sus palabras, el pueblo sevillano organizó una procesión, *Bailes Sagrados* y *Autos Sacramentales* que dieron lugar al *Baile de los Seises* en la catedral de Sevilla y que ha sobrevivido has-

ta la actualidad.

Figura 4-12. [Baile de los Seises]. Recuperada de http://www.lalineacofrade.com el 6/4/2014.

Los bailes que combinaban elementos sacros y profanos surgieron al comprobar que atraían la atención del pueblo, en su mayor parte analfabeto, hacia la religión (Ivanova, 1972). Todavía pueden verse en algunas regiones de España, como *El Baile de Demonios* en la procesión del Corpus en Cataluña, o *El Misterio de Elche* en Alicante.

Figura 4-13. [Baile de Demonios]. Recuperada de http://catalunaproject.wordpress.com el 6/4/2014.

Debido al fenómeno religioso-popular de *La Danza de San Vito* o *El Tarantismo*, multitudes enteras bailaban de forma ininterrumpida y obsesiva. Esta reacción grupal era una catarsis ante las muertes ocasionadas por la Peste Negra, y también una liberación ante la presión ejercida por el orden social imperante (De Martino, 1999 en Esteban, 2004). Sin embargo, la Iglesia consideró que era un fenómeno de posesión de las almas (Chaiklin en Wengrower y Chaiklin, 2008).

Figura 4-14. Brueghel, P. (1566). *El baile de la boda (Tarantismo)* [pintura]. Recuperada de http://www.invasionabisal.com el 6/4/2014.

Hacia el final de la Edad Media existían, al menos, tres tipos de espectáculo en los que intervenía la danza: *Las Mojigangas, Las Mascaradas* y *Los Interludios, Intermedios o Entremeses,* que se representaban en fiestas, recepciones, homenajes, bodas o nacimientos del rey y la nobleza (Markessinis, 1995). A medida que la sociedad medieval evolucionó en su forma de pensar, actuar y en su gusto estético, surgieron modificaciones en la arquitectura, en el interior de las construcciones, en la forma de vestir y en los espectáculos, que fueron cada vez más suntuosos y dieron lugar al Ballet de Cour, a finales del siglo XVI (Esteban, 1993).

Los bailes españoles de la Edad Media, al igual que en el resto de Europa, tenían una forma fija, que se debía aprender y practicar. Así, "la enseñanza de danza se fue consolidando y surgieron maestros que tuvieron su propio gremio, al igual que otras artes y oficios" (Ivanova, 1972, p. 91).

4.1.3.4 La danza y el flamenco en la Modernidad

Entre el siglo XV y XVI, se produjo un cambio de pensamiento y de actitud frente al conocimiento y la percepción del mundo, que fue difundido gracias a la imprenta. El ser humano del Renacimiento centró su vida en sí mismo y dio inicio a la era de la razón que, junto al progreso en las ciencias y las artes, constituyeron la vía para encontrar la felicidad. La nobleza y la burguesía (artesanos y comerciantes) incrementaron su riqueza, y la danza sirvió para demostrar el poder y la espectacularidad de las cortes y los centros urbanos europeos, en las múltiples fiestas que se celebraban en honor a los visitantes (Abad, 2004).

En esta época se escribieron los primeros manuales teóricos sobre la práctica de la danza: *El Manuscrit des Basses Danses de la Bibliothèque de Bourgogne*, data de la primera mitad del siglo XV; *De arte saltandi et choreas ducendi* escrito por Domenico de Piacenza en 1420; *Il Ballarino* escrito por Fabritio Caroso en 1581; *Orchesographie* escrito por Thoinot Arbeau en 1588 o *Le Gratie d´Amore* escrito en 1602 por Cesare Negri y reeditado dos años más tarde como *Nuove Inventioni di Balli* (Esteban, 1993; Abad, 2004).

Figura 4-15. Negri, C. (1602). *Le Gratie d´Amore*. Recuperado de http://webspace.webring.com el 6/4/2014.

A raíz del matrimonio de Catalina de Médici con Enrique II en Francia, numerosos artistas, músicos y maestros de danza italianos organizaron espectáculos en la Corte de Francia. De este modo surgió el Ballet en el siglo XVI, por iniciativa de la nobleza y con el nombre de *Ballet de Cour*, como ya se ha mencionado (Esteban, 1993).

Balthasar Beaujoyeulx es considerado el creador del primer ballet de la historia, al conseguir unidad temática y artística en el *Ballet Comique de la Reine Louise*, celebrado el 15 de octubre de 1581 en Francia, con ocasión de la boda de un duque favorito del rey, cuyos festejos duraron un mes.

Nobles aficionados eran los intérpretes del *Ballet de Cour*, un género fundamentalmente visual, donde importaba el diseño espacial, los elementos efectistas, el uso de maquinaria cuyo origen está en los carros de *Los Entremeses* de la Edad Media y los vestuarios y decorados realizados con oro, plata, sedas, bordados, perlas y piedras preciosas (Esteban, 1993).

Figura 4-16. [Ballet Cómico de la Reina de 1581]. Recuperado de Esteban, N. (1993).

Temas mitológicos y novelescos eran el argumento para los Ballets que, a su vez, servían de excusa para lanzar premisas políticas y encumbrar la figura del Rey. Tras los divertimentos, espectadores e intérpretes se unían en un Gran Ballet Final, para bailar Danzas de la Corte, como *La Pavana, La Gallarda, La Alemanda*, *La Corrente y La Gavota.* Estas danzas, tenían reglas muy precisas en cuanto a pasos, evoluciones y movimientos de busto, cabeza y brazos, así como elaborados dibujos geométricos. Se dividían en Danzas Altas, debido a sus saltos y levantamientos de pierna, y Danzas Bajas, en las que se deslizaban los pies o se separaban del suelo de manera prácticamente imperceptible (Esteban, 1993; Markessinis, 1995).

Figura 4-17. Roman de la Rose (principios del siglo XVI). *La Pavane. The Dance in the Garden* [ilustración]. Recuperado http://britannica.com el 6/4/2014.

Figura 4-18. [La Gallarda]. Recuperado de http://myaulademusica.blogspot el 6/4/2014.

Figura 4-19. [La Alemanda]. Recuperado de http://earthlydelights.com el 6/4/2014.

Figura 4-20. [La Corrente]. Recuperado de http://vadebailes.blogspot el 6/4/2014.

Figura 4-21. [La Gavota]. Recuperado de http://marinni.dreamwidth.org el 6/4/2014.

Tras la muerte de Luis XIII, en cuyo reinado el Ballet de Cour alcanzó su madurez. Le sucedió en el trono su hijo Luis XIV o también llamado Rey Sol debido a su aparición en el *Ballet de la Nuit* personificando al dios Apolo cuando tenía catorce años. Durante su reinado fundó la Real Academia de la Danza en 1661 y, ocho años más tarde, la Real Academia de la Música (Abad, 2004).

Figura 4-22. Luis XIV en el papel de dios Apolo. Ballet de la nuit [ilustración]. (1653). Recuperado de http://gallica.bnf.fr el 6/4/2014.

Figura 4-23. [Escena Le roi dance de Lully Ballet de la nuit]. Recuperado de http://annajorbaricart.blogspot.com.es el 6/4/2014.

Los pasos que entonces codificaron han llegado hasta la actualidad en idioma francés debido al establecimiento de la *danse d´école.* Beauchamp introdujo el *en dehors* o rotación de las piernas a partir de la articulación de la cadera por sus fines de estabilidad, elevación de piernas y agilidad en la consecución de los pasos. También fijó las cinco posiciones de los pies resultantes, tomando en consideración sus posibles grados de apertura y posición con respecto al eje central del cuerpo, y reguló y estilizó los pasos que se utilizan hoy día: *bourré, entrechats, jetés,* etc. (Abad, 2004).

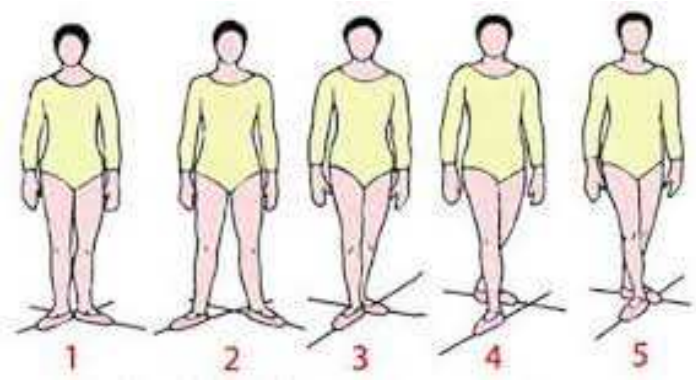


Figura 4-24. [Cinco posiciones de pies en dehors]. Recuperado de http://www.medecine-des-arts.com el 6/4/2014.

Además de estas innovaciones de tipo técnico, la danza se desarrolló como espectácu-

lo con unidad dramática y musical gracias al mimo, y al carácter dramático que Moliére confirió a la composición coreográfica. Y a las partes instrumentales que Lully compuso para las pausas que se producían entre las entradas de los ballets a fin de lograr su cohesión (Esteban, 1993; Abad, 2004).

Figura 4-25. Jean-Baptiste Lully (1632–1687). Recuperado de http://commons.m.wikimedia.org el 6/4/2014.

Figura 4-26. Pierre Beauchamp (1631-1705). Recuperado de http://wikipedia.org el 6/4/2014.

Figura 4-27. Guizot. (1870). *Molière (1622-1673)* [ilustración]. Recuperado de http://www.enciclopedia.us.es el 6/4/2014.

Se ha de recordar, también, que el progreso en el baile durante el reinado de Luis XIV se debió, en parte, a la influencia de su esposa, la infanta española María Teresa, muy admirada por su manera de bailar. Así como a los grandes maestros de la época que se ocuparon de

los ballets de la celebración de su boda, en los que la producción artística corrió a cargo de Velázquez (Ivanova, 1972).

Figura 4-28. [Boda de Luis XIV y Mª Teresa]. Recuperado de http:/themaskedlady.blogspot.com.es/2012/05/la-boda-de-luis-xiv-y-maria-teresa-i.html el 6/4/2014.

Mientras, en España, en la primera mitad del siglo XV, Alfonso V *el Magnánimo* (en cuya corte los catalanes fueron muy admirados por el *Baile de la Cascarda*), firmaba el primer salvoconducto a favor de los gitanos.

En 1425 autorizó a Johannis de Egipto Menor y a su tribu, a viajar por Aragón y a recibir ayuda de las autoridades durante tres meses, ganándose su respeto simulando ser peregrinos hacia el sepulcro de Santiago.

Hay quien afirma que los gitanos provienen del Indostán y no de Egipto, pues comparten más de un treinta por ciento de palabras gitanas con el indostánico, mientras que en el egipcio no se ha encontrado ninguna. Su idioma y sus bailes se fueron desvirtuando con el tiempo, debido al "contacto con los usos y costumbres de las distintas naciones donde se establecieron" (Escudero, 1947, p. 24).

Hubo un primer período en el que encontraron afecto, ayuda, comida, ropa y regalos en España, que desembocó en otro de persecución y castigo. Debido, en parte, a los cambios estamentales y a la desconfianza popular contra unas gentes que, entre sus muchas habilidades, también figuraban las del hurto y el engaño (Grande en Peña, 1976).

Eran tribus nómadas y aprendían la historia de su raza y de la tierra en la que vivían por medio del folklore transmitido de generación en generación. En sus romances recordaban

batallas, victorias y derrotas, acontecimientos de la vida diaria y milagros de santos. Su *cante hondo* guarda relación con la música litúrgica bizantina y es un lamento ante el sufrimiento, la persecución y la muerte. “La oración diaria del gitano es para pedir «la salud y la libertad» [satispén tali], ningún símbolo más adecuado puede encontrarse para su baile” (Ivanova, 1972, p. 265).

La tradición cuenta que los gitanos llegaron a Granada con las tropas de los Reyes Católicos y asistieron a la toma de la ciudad (Navarro, 2002).

Figura 4-29. Callot, J. (Principios del Siglo XVII). *Caravana de Gitanos*. Recuperado de Navarro, J.L. (2002)

La rendición de los árabes en Granada, el descubrimiento de América, la expulsión de los judíos sefardíes (edicto del 31 de marzo de 1492), la obligatoria conversión de los árabes y expulsión de los musulmanes andalusíes (edicto del 14 de febrero de 1502), la posterior expulsión de los moriscos (los últimos edictos fueron los de Felipe III entre 1609-1610) y el poderío de la Inquisición, configuraron el mapa de la España moderna.

El baile continuaba siendo protagonista de acontecimientos públicos y privados (recibir y festejar la visita de Reyes y personajes principales y celebrar fiestas religiosas y patronales). Con la llegada de los Reyes Católicos, la nobleza pasaba más tiempo en la corte, y “el baile tomó un sabor metropolitano a medida que se desvanecía la influencia árabe y judía” (Ivanova, 1972, p. 73).

En 1499 los Reyes Católicos promulgaron la *pragmática de Medina del Campo*, inspirada por el Cardenal Cisneros:

Los Egipcianos y Caldereros, durante los setenta días siguientes al pregón, tomen

> asiento en los lugares y sirvan a señores que les den lo que hubiera menester y no vaguen-juntos por los reinos, o que al cabo de setenta días salgan de España, so pena de cien azotes y destierro la primera vez y que les corten las orejas y los tomen a desterrar la segunda vez que fueren hallados (…).

Esta será la primera de las ciento cuatro disposiciones en contra de los gitanos que se recogerán en los diferentes reinados de Carlos V, Felipe II, Felipe III y toda la casa de Austria y Felipe V, iniciador de la casa de Borbón, hasta Carlos III.

Una de las principales ocupaciones de las tribus de gitanos fue el espectáculo. Miguel de Cervantes explica en *La Gitanilla* (1969) como las gitanas y gitanos que se dedicaban al baile, formaban pequeñas *troupes* familiares, donde cantaban, tocaban guitarras y tamboriles y bailaban al son de castañetas, sonajas y panderos.

Figura 4-30. Coullaut, F. (1960). *La Gitanilla.Monumento a Cervantes (Madrid)* [escultura]. Recuperado de http://es.wikipedia.org/wiki/La_gitanilla el 6/4/2014.

Aunque, oficialmente, no quedaban moriscos en España a partir de 1611, algunos de ellos se hicieron pasar por gitanos en Andalucía para no ser expulsados. La relación entre gitanos y moriscos iniciada en el barrio de *Rabadasif* de Granada quedó reflejada en un especial contoneo, el pelo suelto y el *echarse atrás* hasta tocar el suelo con la cabeza que incorporaron los gitanos del Sacromonte en su baile, influenciados por las bailarinas orientales (Navarro, 2002).

Actualmente en España se conservan rasgos de las danzas moriscas de origen hispanomusulmán en *Los Paloteados* de Huesca que darían lugar a *Los Matachins* de la época renacentista. *El Baile de la Morisca*, inspirada en la lucha de moros y cristianos también era muy popular (Markessinis, 1995; Abad, 2004).

Figura 4-31. [Paloteados de Huesca]. Recuperado de http://www.adri.es/archivo-musical/estudios/cantos-danzas-dances/el-dance el 6/4/2014.

Figura 4-32. Bailarines Moriscos [figuras de madera]. (1480). Recuperado de http://imageevent.com el 6/4/2014.

La Seguidilla surgió en La Mancha en el siglo XV, fue una tonada que se extendió por toda España. En Andalucía se llamó *Seguidilla Sevillana* y después *Sevillana* (todavía conservada en la actualidad). El pueblo las compuso, las cantó y las bailó acompañándose de castañuelas, sonajas, pandero o cualquier objeto que sirviera como instrumento de percusión. Su popularidad se mantuvo a lo largo de los siglos, y se conservan algunos textos del siglo XVIII y del siglo XIX que describen la forma de interpretarlas.

Figura 4-33. Téllez, M. (1790). Seguidillas Boleras (Pasar, Pistolées y Embotadas). Recuperado de http://musicadiz1812.es/imagenes_154.html el 27/4/2014.

Otros bailes andaluces, también acompañados de castañuelas y de toque de guitarra

fueron: *Las Jácaras, El Escarramán, La Montoya, La Tárraga* y *La Capona.*

Aunque el baile español se desarrolló con lentitud hasta el siglo XV, experimentó un vertiginoso cambio al siglo siguiente gracias a la mejora de los suelos en las casas, que contribuyó al desarrollo de la técnica; a la introducción del compás ternario que repercutió en la forma rítmica de los pasos; a los trajes más ligeros que permitían moverse con mayor libertad; a la aparición de nuevos y mejores teatros; y, fundamentalmente, debido a la influencia de *Los Bailes de Plaza* que interpretaba el pueblo al aire libre, en los bailes palaciegos, religiosos o rituales (Ivanova, 1972).

Los panderos, las castañuelas, el chasqueo de dedos y el zapateo, se oponían a la rigidez de *Los Bailes de Palacio,* en los que primaba el arpa, el laúd o la mandolina. En cuanto a *Los Bailes Religiosos,* cabe señalar *Los Autos Sacramentales,* todavía en uso en las procesiones religiosas y en las ceremonias; *Los Bailes de Cofradía* que se realizaban al transportar las reliquias sagradas de un templo a otro; y *Las Mojigangas,* que formaban parte de las procesiones o se utilizaban al final de *Los Autos Sacramentales,* donde los bailarines disfrazados de animales o de gigantes interpretaban danzas sin pasos y compuestas exclusivamente de figuras (Ivanova, 1972).

El *polvillo* o los *pasos zapateados,* terminaron por conformar un estilo definido y específico, *el zapateo* (base de las danzas de zapateadores de las fiestas del Corpus). Las bailaoras gitanas destacaron en su ejecución por el ritmo y la variedad de sonidos que extraían del suelo de patios y calles, de mesas en las tabernas o de plataformas mal construidas. En algunos archivos eclesiásticos hay constancia de que se las pagaba para que actuasen y bailasen en las obras religiosas bajo supervisión del encargado de la producción (Ivanova, 1972; Navarro, 2002).

Puede comprobarse como, a partir del siglo XVI, se empezó a definir y a codificar los pasos y movimientos que constituirían la base del baile flamenco. A medida que las secuen-

cias de zapateo se refinaron, se fueron incorporando a los bailes de sociedad, gestándose así, la *escobilla flamenca*[5].

El término *flamenco*, significa *procedente de Flandes*, o *no español* y se utilizó debido a la gran influencia de Flandes en España a partir del reinado de Carlos I, quien nació en Gante y ocupó el trono español rodeado de nobles flamencos. Además, durante el siglo XVI hubo fuertes lazos comerciales entre Sevilla y Amberes por lo que muchos flamencos se establecieron en España. A los soldados españoles del ejército de ocupación también se les conocía por esta denominación, al igual que a los nacionales de Flandes que trajeron consigo, cuya llegada coincidió con la de un gran número de gitanos a la península. Así, en aquel momento, *flamenco* era un término colectivo que se aplicaba a quienes vivían en España pero no eran de origen español (Ivanova, 1972).

Más adelante se verá, tal y como apunta Pedro G. Romero, en la exposición *La noche española. Flamenco, vanguardia y cultura popular (1865-1936)*, que:

> Los flamencos son la denominación concreta que alcanzan ciertos grupos de gitanos y agitanados, radicados en los suburbios de las ciudades andaluzas a mediados del siglo XIX, que vivían desclasados, aunque ejercían oficios en torno al mundo de la ganadería y la tauromaquia y practicaban las artes de la música y de la danza de manera particular.

En esta época los bailes populares se representaban en los teatros durante los intermedios, formando parte de entremeses y sainetes o como elemento único del entreacto. Los cómicos interpretaban los bailes que el pueblo hacía en sus fiestas y celebraciones, enriqueciendo sus pasos y movimientos con sus propias aportaciones. Por su parte, quienes asistían a las funciones también copiaban algunos pasos a los que quitaban dificultades técnicas para interpretarlos a su manera. De esta forma se establecía una comunicación continua y fluida entre los artistas y el pueblo (Navarro, 2002).

---

[5] Sección de un baile flamenco en el que domina el zapateo.

Además de los logros literarios, artísticos y teatrales, las formas de baile español fueron también muy valoradas en el siglo XVII, entre los maestros europeos, quienes las incorporaron a los bailes aristocráticos (como en las fiestas reales organizadas en Versalles, donde era indispensable tocar las castañuelas mientras se bailaba). Por otra parte, en cualquier educación un poco culta era fundamental aprender a bailar, motivo por el cual los niños y niñas aprendían este arte desde muy pequeños.

El aumento de bailarines profesionales contribuyó al desarrollo del baile español en los nuevos teatros llamados *Corrales*.

Figura 4-34. [Corral de Comedias de Almagro]. Recuperado de http://www.spain.info el 6/4/2014.

En el caso de Madrid se construyeron, a finales del siglo XVI, el *Corral de la Cruz* y el *Corral del Príncipe*, ubicado en el actual Teatro Español. En 1640, Felipe IV inauguró el *Teatro del Buen Retiro* y, dos años más tarde, Esquivel de Navarro, su maestro de la corte, escribió *Discurso sobre el arte del baile* (Ivanova, 1972).

El siglo XVIII supuso la emancipación de la danza de la Corte y de las demás artes, a partir de la creación de la Escuela de Ballet de la Ópera de París en el año 1713.

El ballet dejó de considerarse un divertimento o una parte dentro de otro tipo de espectáculo. Se innovó en técnica y vocabulario, gracias al trabajo de maestros, coreógrafos y bailarines, que liberaron la danza de trajes largos y pesados, de adornos, pelucas, sombreros y zapatos de tacón.

María Camargo abandonó las danzas deslizadas, quitó el tacón de sus zapatos y acortó su falda, para aumentar su velocidad al entrecruzar los pies en el aire y permitir que el movi-

miento fuera apreciado por el espectador. María Sallé prescindió del miriñaque, la peluca y la máscara. En 1734, estrenó en Londres su coreografía sobre la historia de Pigmalión con el pelo suelto y vistiendo una túnica ceñida que público y crítica, calificó de *a la griega*.

Figura 4-35. Lancret, N. (1730). *La Camargo Bailando* [óleo]. Recuperado de http://es.wahooart.com el 5/5/2014.

La polémica entre faldas largas y libertad muscular se zanjó cuando Maillot, costurero de la Ópera de París, inventó unas mallas para las piernas que permitían bailar con mayor libertad de movimiento (Markessinis, 1995).

Entre los bailarines destacó Gaetano Vestris, ya que unió técnica y expresión y ejecutó la pirueta como es conocida hoy en día, aunque fue su hijo quien la perfeccionó (Abad, 2004).

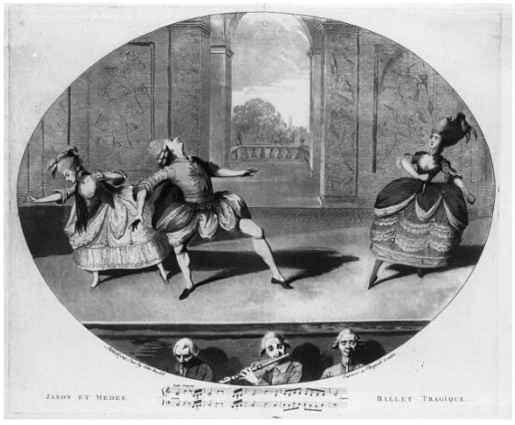


Figura 4-36. Boydell, J. (1781). *Gaetano Vestris en el papel de Jason en Jason y Medea (1767)* [aguatinta]. Recuperado de http://chiaranzana.blogspot.com.es/2014_04_01_archive.html el 5/5/2014.

Jean Georges Noverre entendía la danza como el medio de expresar una idea dramática y criticó en sus *Cartas* de 1760 el estado de la danza en París. Planteaba liberar la danza de constricciones y formuló las teorías del *Ballet d´action* para que el tema fuera expresado únicamente por medio de la danza y la mímica, sin necesidad de una explicación cantada o ha-

blada; además, trabajó el desarrollo dramático y coreográfico de sus obras mediante la expresión de emociones y sentimientos, no a través de rígidas codificaciones y acrobacias.

> Hijos de Terpsícore, renunciad a las cabriolas, a los trenzados y a los pasos muy complicados; abandonad las monerías para entregaros a los sentimientos, a las gracias ingenuas, a la expresión. (Noverre citado en Abad, 2004, p. 37)

Figura 4-37. Perroneau, J.B. (1764). Retrato de Jean Georges Noverre. Recuperado de http://fr.academic.ru/dic.nsf/frwiki/852895 el 5/5/2014.

Jean Dauberval, seguidor de las reformas de Noverre, presentó en Burdeos, en julio del año 1789, *La fille mal gardée* con música de Ferdinand Hérold. Esta obra era un reflejo artístico de los cambios que se estaban operando en la sociedad, pocos días antes de la Revolución francesa. Los personajes principales de este ballet cómico eran campesinos, en vez de los habituales dioses, ninfas, alegorías morales o personajes históricos (Abad, 2004).

Figura 4-38. La Fille Mal Gardée. Anna Pavlova como Lise y Nikolai Legat como Colas [fotografía]. (1910). Recuperado de http://wikimedia.org el 6/4/2014.

La llegada de los Borbones transfirió al trono español las costumbres francesas y, con ellas, bailes como *La Contradanza*, que se puso muy de moda en los salones elegantes de la época, a pesar de la actitud nacionalista que reinaba en el país.

Pablo Minguet, recogió en 1765, las variaciones que los españoles hacían sobre este baile en *Breves explicaciones de diferentes danzas y contradanzas*, a fin de que cualquier persona pudiera aprenderlas y practicarlas en su casa, sin ayuda de un maestro. Hacía veinte años que se había suscitado el interés por la notación de la coreografía, motivo por el cual, Bartholome Ferriol y Boxeraus, publicó en Málaga, *Explicación de la coreografía* (Ivanova, 1972).

También Jerónimo De Alba y Diéguez escribió un cuaderno manuscrito titulado *Libro de la Gitanería de Triana de los años 1740 a 1750 que escribió el Bachiller revoltoso para que no se imprimiera*. Uno de los primeros documentos históricos que habla de quienes alcanzaron fama interpretando bailes de gitanos, como Catalina de Almoguera, *La Jimena*, Dominga Orellana, *La Flaca*, una nieta de Balthasar Montes, Tío Gregorio o Andrea *la del Pescado*.

Figura 4-39. Aviso de Bailes Gitanos (1781). Recuperado de Navarro, J.L. (2002).

El Bolero fue un baile español que surgió en respuesta a *La Contradanza* francesa. Muy favorecido durante el reinado de Carlos III, y en la vanguardia de los bailes de sociedad de finales de siglo (Ivanova, 1972). Nació a partir de *La Seguidilla*, aunando baile popular y académico. Se atribuye su creación en 1780 al bailarín Sebastián Cerezo, aunque su codificación definitiva se realizó en 1800, cuando el bailarín Requejo, relajó el ritmo de *Las Seguidillas* e incorporó mayor variedad de pasos y movimientos.

De esta forma se ganó en dominio técnico y en elegancia, convirtiéndose la seguidilla en baile de escuela y alcanzando gran popularidad durante casi todo el siglo XIX en las tablas

de los teatros.

Un agustino que vivía en un monasterio de Madrid, Francisco Agustín Florencio, escribió un método editado en 1792 en Valencia, con el título de *Crotalogía o Ciencia de las Castañuelas. Instrucción científica del modo de tocar las Castañuelas para baylar [sic] el bolero.* Aunque en un primer momento las castañuelas o palillos se construían en marfil, madera de boj, azofaito, guayancón, ébano y granadillo, con el paso de los años estos materiales fueron sustituidos por tela prensada, ya que las castañuelas de madera se partían en cada actuación (Gamboa, 2005).

Por boleros y boleras se conocieron a los bailarines y bailarinas que interpretaban diferentes modalidades de baile: *Seguidillas Boleras, Manchegas, Boleros (Bolero Liso, Bolero de Medio Paso) y Fandangos, El Olé de la Curra, El Jaleo de Jerez, La Cachucha, El Vito, Los Panaderos, La Macarena, La Malagueña y el Torero, Las Soleares de Arcas, El Zapateado de María Cristina,* etc.

Figura 4-40. Seguidillas Boleras [pliego de cordel]. (s.f). Recuperado de http://adarve5.blogspot.com.es el 6/4/2014.

Sin embargo, la denominación de *Escuela Bolera* no se empezó a utilizar hasta 1940, anteriormente se llamó *Baile de Palillos*, *Baile de Zapatilla* o *Escuela Pericet*, al ser esta familia su principal impulsora (Gamboa, 2005). La *Escuela Bolera* constituye la base de la danza española actual y su estilo está caracterizado por la expresividad de los movimientos, la técnica del braceo y el empleo de las castañuelas.

Figura 4-41. Gaïl, W. (Siglo XIX). *El Bolero en Algeciras* [grabado]. Recuperado de http://asociacionlatrocha.blogspot.com.es el 6/4/2014.

Durante las últimas décadas del siglo XVIII, algunas canciones andaluzas alegres comenzaron a transformarse en expresión angustiosa de sentimientos profundos y manifestaciones jondas. El cante flamenco apareció alrededor de 1780 entre los gitanos de la Baja Andalucía en la región comprendida entre Sevilla, Lucena y Cádiz (Molina, 1985). Nueve años más tarde, a la par que la Revolución Francesa y la Declaración de los Derechos Humanos, Gamboa (2005, p. 417) sitúa el origen del arte flamenco y afirma que "el flamenco es una música y una danza contemporáneas". Un momento histórico que trajo consigo el auge de la burguesía, la utilización textil de la máquina de vapor, el abandono de los campos y el aumento de la población urbana.

El flamenco nació en Andalucía, a partir de la llegada a la ciudad de múltiples jornaleros. Tal es el caso de los inmigrantes gallegos o farrucos que llegaron a Cádiz en el siglo XVIII para trabajar como jornaleros y tuvieron gran influencia en la posterior gestación del cante, el toque de guitarra y el baile de la *farruca*. Los artistas flamencos se formaban en los patios comunes de las casas de vecinos donde vivían desde niños (Molina, 1985 y Gamboa, 2005).

Álvarez (1998) sostiene que ni *Telethusa* ni las *puellae gaditanae* tuvieron nada que ver con la forma de bailar en el arte flamenco y sí destaca la importancia de los *Bailes de Candil*.

En los patios de las casas de vecinos o de las tabernas iluminados con la luz de la luna,

las noches claras y con candiles de aceite el resto de las noches, encontraba el pueblo un espacio común para la fiesta y la diversión, donde todos los asistentes podían cantar, bailar y tocar.

> Al compás de panderos, chinchines, bandurrias, laúdes, violines, guitarras y otros instrumentos se lanzaban *indirés* o luchas de ingenio. Por medio de las coplas se exigían y daban satisfacciones, se echaban en cara defectos, se hacían declaraciones de amor y se provocan duelos y riñas. (José Martín y Santiago, siglo XIX, s.f.)

Las respuestas que se daban en estas luchas de ingenio, estaban compuestas en octosílabos. Algunas de las cuales se conservan en el cante flamenco y en las frases hechas que aún se utilizan hoy en día: *mira lo que son las cosas; quien espera, desespera; ponte el mundo por montera; coge el toro por los cuernos; coge carretera y manta; a ojo de buen cubero; no está el horno para bollos; cada mochuelo a su olivo; hago de mi capa un sayo; vete a tomar por culo; lo que no pué ser no pué ser… y además es imposible.*

En los *Bailes de Candil* nació el arquetipo de *cuadro flamenco.* Aunque ambos géneros coexistieron, tenían sus diferencias:

> El arte flamenco es un género profesional interpretado por artistas con carácter comercial, el cante toma la iniciativa y evita el sometimiento a la danza y es un fenómeno urbano. Surge la especialización en el cante, la guitarra, el baile y la percusión, ya no podía intervenir todo el mundo y asumir cualquier papel [como en los Bailes de Candil]. En las reuniones flamencas al frente de los intérpretes se formaba un auditorio de aficionados que pagaban por asistir al espectáculo, entre los que se encontraban un gran número de extranjeros, para quienes muchas veces se organizaba el concierto a cambio de su dinero. (Gamboa, 2005, p. 424)

Figura 4-42. Romanos, M. (1851). *El baile de candil* [grabado]. Recuperado de http://www.cervantesvirtual.com el 6/4/2014.

El Romanticismo surgió en Alemania y Reino Unido a finales del siglo XVIII y se desarrolló durante la primera mitad del siglo XIX en diferentes países europeos. El racionalismo y la moral colectiva de la Ilustración y el Clasicismo se sustituyeron por los sentimientos y la individualidad de los artistas, que fomentaron su sentido trágico ante las polaridades románticas (real-irreal; terrestre-fantasmagórico; sueño-razón).

La técnica que permitía la superposición de decorados desarrollada por Daguerre y los efectos lumínicos que les daban profundidad, junto a los adelantos de la maquinaria teatral que ayudaban a los bailarines a desplazarse por los aires mediante cables, crearon un espacio escénico donde realidad y ficción eran perceptibles y tangibles por los sentidos. Creando unos ballets donde primaba lo fantástico y lo sentimental (Markessinis, 1995; Abad, 2004).

Salvatore Viganò, alumno de Dauverbal, desarrolló su trabajo entre el siglo XVIII y el siglo XIX en Viena. Asignaba movimientos diferentes a cada bailarín de acuerdo con las exigencias de la música y del argumento y dio mucha importancia al cuerpo de ballet como entidad dramática. María, su mujer, acostumbraba a vestir túnicas griegas en los ballets (Abad, 2004).

La Escuela de Ballet que fundó Carlo Blasis en Milán, también fue fundamental para el nacimiento del ballet romántico, ya que formó excelentes bailarines, bailarinas y maestros de ballet. Escribió en 1820 *El Código de Terpsícore*, para enfatizar la necesidad de trabajar la actitud del cuerpo a partir de la técnica del ballet clásico, el trabajo diario y el descanso. Analizó el *en dehors* desde una perspectiva anatómica en lugar de estética o práctica, entendió el *plié* como la forma correcta de doblar las piernas y prepararlas para amortiguar el impacto de los saltos y el estiramiento del torso para encontrar el centro y la posición.

Figura 4-43. Blasis, C. (1830). *El Código de Terpsícore*. Recuperado de http://artsalive.ca el 6/4/2014.

Blasis dejó establecidas las reglas de la técnica del ballet de manera teórica y práctica, las bailarinas comenzaron a bailar sobre las puntas de los pies e introdujo el *attitude a raíz de* su estudio de la escultura manierista *Mercurio de Giovanni da Bologna* (o *Giambologna*), convirtiéndolo en símbolo del equilibrio (Abad, 2004).

Figura 4-44. [Dios Mercurio de Giambologna]. Recuperado de http://plufstudio.wordpress.com/cultura-y-movimiento/historia/ el 12/5/2014.

La historia del ballet comenzó en 1831, durante la representación de *Robert le Diable,* de Meyerbeer. Por vez primera se apagaron las luces del auditorio y los trajes de las bailarinas confeccionados en tul blanco, junto a la luz de gas, crearon una atmósfera fantástica y fantasmal. María Taglioni tuvo una gran actuación en este ballet, por lo que a los pocos meses su padre, Filippo Taglioni (maestro de danza en La Scala junto a Blasis), recibió la oferta de Adolf Nourrit para que María trabajase en *La Sylphide,* que estrenaron un año después y consolidó la figura de la bailarina como un ser etéreo e irreal (Ibíden).

Figura 4-45. Chalon, A. E. & James, R. (s.f.). *Maria Taglioni como La Sylphide* [litografía coloreada a mano]. Recuperado de http://vam.ac.uk el 6/4/2014.

Auguste Bournonville creó en 1836 otra versión de *La Sylphide*, con música de Lovenskhold, que se ha conservado en el repertorio. De este modo, París y Copenhague se convirtieron en los principales centros de desarrollo del ballet romántico (Ibíden).

Figura 4-46. Aumont, L. (1828). *Retrato de August Bournonville* [pintura]. Recuperado de http://wikipedia.org el 6/4/2014.

Otras bailarinas que destacaron en este período fueron Fanny Elssler y Carlota Grisi. Esta última, bailó *Giselle* en la Ópera de París, un ballet en dos actos que recoge todas las tendencias del siglo XIX, une el elemento humano y la dimensión fantástica y da a luz el *arabesque* para subrayar la impresión de irrealidad (Markessinis, 1995; Abad, 2004).

Figura 4-47. Devéria, A. (1836). *Fanny Elssler* [litografía]. Recuperado de http://vam.ac.uk el 6/4/2014.

Figura 4-48. Carlotta Grisi en *Paquita*. (1844). Recuperado de http://wikipedia.org el 6/4/2014.

Figura 4-49. [Arabesque]. Recuperado de http://www.dancemelody.com/ballet-dictionary/display.php?action=view&id=20&from=action=search el 12/5/2014.

Coppélia fue la última gran obra romántica estrenada en la Ópera de París en 1870, coreografiada por Arthur Saint-Léon y con Giuseppina Bozzacchi en el papel de Swanhilda (Abad, 2004).

Figura 4-50. Giuseppina Bozzacchi como Swanhilda en *Coppélia* [fotografía]. (1870). Recuperado de http://conservatoriodanzaragoza.blogspot.com.es el 6/4/2014.

El exotismo y las danzas de carácter fueron imprescindibles en cualquier espectáculo durante el Romanticismo. Y por ello, también, los bailes españoles. Carlo Blasis incluyó descripciones de algunos, como *El Fandango, El Bolero, Las Seguidillas, La Guaracha, El Zorongo, El Trípili trápala* y *La Cachucha,* en su *Manual completo de la danza*.

Las primeras compañías de danza nacieron en España a comienzos del siglo XIX, al tiempo que *El Bolero* se incorporó a la danza clásica. Con el fin de apoyar la formación en danza de los profesionales del teatro se creó en 1807, la Academia de Danza Clásica y Teatral, en el Teatro de los Caños del Peral de Madrid.

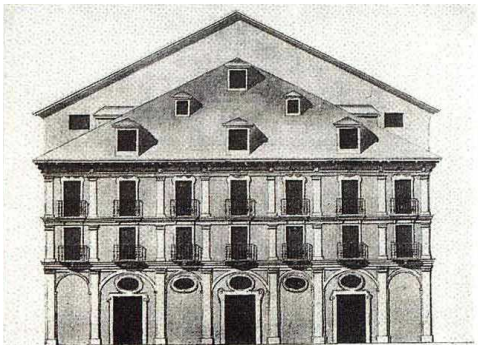


Figura 4-51. [Antiguo Teatro de los Caños del Peral]. Recuperado de http://www.madridhistorico.com el 6/4/2014.

También en este siglo, un sacerdote español llamado Tapia inauguró, en Nápoles, las Escuelas Públicas de Música o Conservatorios. En el año 1830 doña María Cristina, fundó el primer Conservatorio en Madrid, trayendo consigo las maneras italianas (Gamboa, 2005).

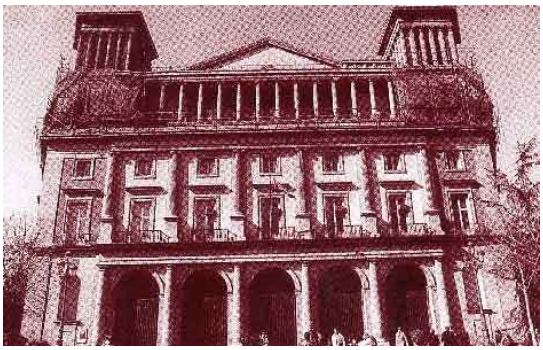


Figura 4-52. Real Conservatorio de Música y Declamación de María Cristina. (1830). Recuperado de http://maj0.com el 14/4/2014.

Hacia ese mismo año, se comenzó a bailar *El Jaleo* en los escenarios más prestigiosos del mundo. Provenía de los antiguos *Romances* del siglo XVII[6] y fue padre de *La Soleá* y *La Bulería*. Antonio Machado y Álvarez en uno de los primeros escritos que dedicó al flamenco entre 1869 y 1879, relacionó *Los Jaleos* con *Las Soleares* de la siguiente manera:

Estas composiciones, designadas también por el pueblo con los nombres de soleás, so-

[6] Se han encontrado influencias del antiguo romance en numerosos cantes flamencos (polos y cañas, tonás, martinetes, villancicos, soleares, romeras, nanas, peteneras, saetas, bulerías…).

leaes y soleares, llamábanse años atrás más especialmente, y aún se llaman hoy, coplas de jaleo.

Debido a la muerte de Fernando VII se cerró el Teatro Real en Madrid en 1833. Motivo por el que, al año siguiente, Mariano Camprubí y Dolores Serral viajaron a París y dejaron al público de la Ópera impresionado por su capacidad para bailar con los pies y utilizar el torso y los brazos de manera expresiva. Fueron nombrados primeros bailarines e iniciaron el período dorado del baile español. *El jaleo de Jerez* se convirtió en pieza obligada del repertorio de cualquier bailarina, al margen de su nacionalidad. Cabe mencionar que Fanny Elssler también se consolidó en la Ópera de París tras bailar *La Cachucha* que le enseñó Dolores Serral (Abad, 2004).

Figura 4-53. Biard, C. (1835). *Dolores Serral* [litografía]. Recuperado de http://pinterest.com el 6/4/2014.

Mariano Camprubí volvió a triunfar en el Teatro del Hipódromo de París en 1862 con la bailarina Lola de Valencia, quien fue retratada por el pintor impresionista Edouard Manet en un cuadro que está actualmente expuesto en el Museo de Orsay de Paris.

Figura 4-54. Manet. (1862). *Lola de Valencia* [óleo]. Recuperado de http://picturepost.blog.co.uk/2011/02/01/they-call-her-lola-10482905/ el 12/5/2014.

La fusión entre bailes boleros, andaluces y gitanos fue favorecida por los ensayos pú-

blicos organizados en las Academias de Baile de Sevilla, a finales de 1840. En los cuales se presentaban las danzas desarrolladas en las fiestas nocturnas a la luz del candil (*Zapateados, El Zorongo, El Vito, El Bolero, La Cachucha, Rondeñas, Malagueñas, Panaderos, Tangos*…). La constante presencia gitana (bailando, tocando, cantando, dando palmas o haciendo compás) junto a otras danzas andaluzas, en calles, patios, fiestas y ensayos organizados, demuestra que su aportación al arte andaluz y al género flamenco es indudable (Gamboa, 2005).

Estos años resonaban, en el baile, los nombres de *La Campanera* (maestra de Ángel Pericet), *La Candelaria*, Teresa Baus, Antonia Carrera, Aurora *La Cujiñí*, Miracielos y *El Jerezano*.

Figura 4-55. [Miracielos]. Recuperado de Navarro, J.L. (2002)

Los Hermanos de la Barrera inauguraron, en 1845, una Academia en Sevilla y años después el Salón Recreo y el Salón Oriente, donde tanto aficionados del país, como visitantes extranjeros que viajaban a Sevilla podían disfrutar de *Las Seguidillas, Las Manchegas, El Bolero, La Jácara, El Ole, El Jaleo de Jerez, La Rondeña, La Gallegada, La Madrileña, La Jota Aragonesa, La Jota Valenciana*, bailes que *Las Zarzuelas* hacían populares y bailes de diversas procedencias, como *El Baile Inglés, La Tarantela Napolitana* o *El Tango de los Negros* (Navarro, 2002).

Cuando, a finales de 1860, Luis Botella se hizo cargo del Salón del Recreo, el cante flamenco fue aumentando progresivamente. Este mismo año comenzaron a llamar *Flamenco* a

un género que hasta ese momento había sido denominado como Cantes Andaluces, Bailes del País, Canciones Andaluzas, Bailes de Palillos o Canciones Gitanas (Gamboa, 2005). Cinco años más tarde el flamenco era el protagonista de las funciones de los salones sevillanos y su repertorio constaba de *Alegrías, Zapateados* y *Soleares*.

Las últimas décadas del siglo XIX son reconocidas por numerosos tratadistas como la Edad de Oro del Flamenco y coincide con el apogeo de los Cafés de Cante o Cafés-cantante (versión flamenca de los *Cafés Chantant* de moda en Europa).

El primero, Café de los Lombardas, se inauguró en 1847 en Sevilla. En 1860 se abrió en Málaga el Café de Chinitas, en 1880 el Café del Burrero y en 1881 el Café-Cantante de D. Silverio Franconetti y Aguilar.

De modo que la Academia se destinó a la creación técnica y el Café de Cante a la divulgación de pasos de baile flamenco, a la profesionalización de los artistas y a la evolución del género, pues los artistas siempre llevaban nuevos bailes para tratar de sorprender a los asistentes y ganar más clientes.

El Café de Cante flamenco se componía de un salón destartalado, con paredes encaladas e iluminado por candiles de aceite o mecheros de gas, mesas rústicas de pino y sillas de anea. En uno de sus lados se levantaba un pequeño *tablao*[7] decorado con grandes espejos y cortinas que ocultaban el acceso de los artistas. Al fondo se colocaban, junto a la pared, las sillas donde éstos se sentaban. A ambos lados del escenario estaban los palcos reservados para aquellos clientes que podían gastar una gran suma de dinero en bebida.

[7] Andalucismo de *tablado*. Tarima, por lo general de madera, que se dispone para las actuaciones. También se llama así al escenario mismo donde se practica y presenta el flamenco.

Figura 4-56. Beauchy, E. (1885). *Café Cantante* [fotografía]. Recuperado de http://wikipedia.org el 6/4/2014.

El baile flamenco se transformó en la época del Café-cantante. Su estilo era más elaborado, existía mayor precisión en el ritmo, la técnica se complicó, los bailes no solían acompañarse de castañuelas, se daba más importancia a la plástica que al movimiento y, aunque la compostura, el empaque en la figura y los mínimos desplazamientos por escena eran comunes al baile en los dos sexos, se acentuaron las diferencias de los patrones masculino y femenino a la hora de bailar (Álvarez, 1998).

El zapateado era exclusivo del repertorio básico del hombre, mediante el cual realizaba un despliegue de percusión musical al hacer sonar la planta, la punta y el tacón sobre la tarima del escenario. Destacaron *El Raspaó*, *Frasquillo*, Antonio *el Pintor* (padre de Lamparilla), *El Estampío*, Antonio *el de Bilbao*, Joaquín *el Feo*, *Faíco* y *Lamparilla*.

El baile femenino era más reposado y se caracterizaba por la sensualidad a través del braceo, del juego de manos girando sobre la muñeca en suaves torsiones para acentuar la línea expresiva de los brazos, de los quiebros de cintura, de la torsión del tronco para formar escorzos y del movimiento de caderas agitando las faldas. Por regla general, la mujer vestía bata de cola y usaba falda larga para cubrir por completo piernas y pies. Bailaba sin violencias y creaba movimientos y poses muy estilizadas, pues en esta época se valoraba el garbo y la gracia en la figura. Gabriela Ortega, Juana Vargas *la Macarrona*, Magdalena Seda *la Malena* o *la Quica* fueron grandes figuras.

Algunas mujeres desafiaron los cánones establecidos. Trinidad Huertas *la Cuenca*,

apareció en escena vestida con indumentaria masculina y zapateando de forma espectacular.

Figura 4-57. Trinidad Huertas *La Cuenca*. (1887). Recuperado de http://elecodelamemoria.blogspot.com el 6/4/2014.

También lo hizo, su alumna, Salud Rodríguez *la Hija del Ciego,* maestra a su vez de *Lamparilla* (Antonio Páez Córdoba) y *El Estampío* (Gambo, 2005). Como adelanto se señala que, en la década de los cincuenta del siglo XX, Carmen Amaya realizó unos zapateados tan virtuosos, que se convirtieron en una parte imprescindible del baile flamenco para ambos sexos.

Figura 4-58. [Salud Rodríguez *La Hija del Ciego*]. Recuperado de http://www.flamencasporderecho.com el 6/4/2014.

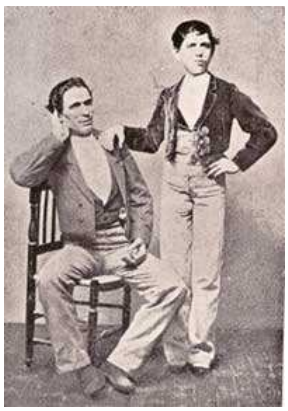


Figura 4-59. El Maestro Antonio Pérez (sentado) con su ahijado *Lamparilla* [fotografía]. (1884). Recuperado de http://www.elartedevivirelflamenco.com el 6/4/2014.

Figura 4-60. El Estampío dando clases de flamenco [fotografía]. (1935). Recuperado de http://elafinadordenoticias.blogspot.com.es el 6/4/2014.

Asimismo, el sueldo de hombres y mujeres era diferente a pesar de que ellas también triunfaban en los cafés. Hacia 1893, Antonio Chacón era el artista más valorado, con un sueldo de treinta pesetas, frente a la bailaora mejor pagada, Juana Vargas *la Macarrona*, que cobraba doce pesetas (Gamboa, 2005).

Figura 4-61. Juana Vargas *la Macarrona* (1870-1947). Recuperado de http://sinculpa.tumblr.com el 6/4/2014.

Múltiples viajeros ingleses, franceses, italianos y norteamericanos recorrían España en busca de los bailes que les causaban tanta fascinación y sus visitas servían, a su vez, de estímulo para organizar fiestas. Percibían el arte flamenco bajo una aureola de misterio, fuerza y expresión. Sus escritos convirtieron lo español en una moda, el *Flamenco* copó los escenarios parisinos y comenzó la construcción de la imagen de la *España de Pandereta* a partir de la visión extranjera, aunque la realidad nacional era muy diferente. Estos temas acapararon las obras de pintores como Manet, Degas, Courbet o Bonnard.

Figura 4-62. Courbet. (1851). *Adela Guerrero* [óleo]. Recuperado de http://ironie.free.fr/iro_135.html el 12/5/2014.

Uno de los mayores focos de exotismo y atracción, eran las Cuevas del Sacromonte de Granada, donde apareció un moderno género musical, *La Zambra Gitana*.

De 1870 datan las noticias de la primera zambra conocida, dirigida por la bailaora María Gracia Cortés Campos *la Golondrina*.

Figura 4-63. [*La Golondrina*]. Recuperado de http://todocoleccion.net el 6/4/2014.

Figura 4-64. García, J. (1890). *Cuadro de la Zambra Gitana* [fotografía]. Recuperado de http://www.accioncultural.es/virtuales/vidasgitanas/secciones/ficha_02.php#sthash.H7ESsbpW.dpbs el 12/5/2014.

Las Zambras Granadinas alcanzaron fama internacional, como muestra el periódico

El Español (24 de junio de 1889), acerca de la Exposición Universal celebrada ese año en París:

> Dentro de la Exposición, en el Teatro Internacional, funciona la Gran cuadrilla de gitanos granadinos, una de cuyas individuas, Pepa, se ha hecho ya famosa por su meneo, que deja atrás el tan ponderado de las bailarinas de Gades.

Al año siguiente *La Zambra de los Amaya* también participó en la Exposición Universal y obtuvo una medalla de oro.

Figura 4-65. Garzón, R. (Siglo XIX). *Danza de los gitanos por el capitán Juan Amaya* [fotografía]. Recuperado de http://rafaelgarzon.webcindario.com el 6/4/2014.

Aunque el *Flamenco* era admirado en escenarios de todo el mundo y los viajeros románticos venían incesantemente en su búsqueda, algunos intelectuales españoles lo estigmatizaron como símbolo de la decadencia moral del país (Gamboa, 2005).

El antiflamenquismo que surgió en 1880 se materializó en la *Generación Literaria del 98*. La denominación *España Negra* surgió del título del libro de viajes de Verhaeren y Regoyos, en el que criticaban el retraso, la miseria y el analfabetismo de la población española a partir de la crisis de 1898 (Álvarez, 1998). En esta misma línea, Gutiérrez Solana, Nonell, Regoyos y Casas, relacionaron en sus pinturas los motivos flamencos y la danza con la noche, la oscuridad, la prostitución, lo sórdido y lo pesimista. Otros pintores considerados tradicionalmente luministas, como Sorolla o Anglada Camarasa, también la representaron.

Figura 4-66. Camarasa, A. (1902). *Andares Gitanos* [óleo]. Recuperado de http://www.museoreinasofia.es/coleccion/obra/demarche-gitane-andares-gitanos el 12/5/2014.

Figura 4-67. Gutiérrez, J. (1910-1917). *Café Cantante* [óleo]. Recuperado de http://albherto.wordpress.com/2010/04/02/los-cafes-cantantes/ el 15/5/2014.

Figura 4-68. Sorolla, J. (1914). *Baile en el Café Novedades de Sevilla* [óleo]. Recuperado de http://www.culturandalucia.com el 12/5/2014.

Muchos de los cines que se inauguraron en tiempos del mudo, tuvieron que buscar alternativas para seguir atrayendo clientes, una vez transcurrida la primera fiebre cinematográfica. Este hecho supuso el paso del flamenco del Café-cantante hacia los teatros (Gamboa, 2005).

Marius Petipa llegó a Madrid en 1842 con la intención de abrir una escuela de danza, pero su oferta fue rechazada. Finalmente, se estableció en San Petersburgo y desarrolló las

características principales del Ballet Imperial Ruso, hasta que estalló la Revolución Rusa de 1905. Compuso muchos ballets completos basados en temas españoles y algunos otros que incluían variaciones españolas, tal es el caso de *Don Quijot*e (1869), *La Bayadère* (El Reino de las Sombras), *La Bella Durmiente* (1889), *El Cascanueces* (1893) o *El Lago de los Cisnes* (1895) (Ivanova, 1972; Abad, 2004).

Figura 4-69. Maestro Marius Ivanovich Petipa [fotografía]. (1898). Recuperado de http://skouratoff.com el 6/4/2014.

En 1904, un año antes de la Revolución Rusa, la estadounidense Isadora Duncan presentó una de sus danzas improvisadas en San Petersburgo.

Duncan comenzó a bailar siguiendo el ideal y la estética griega en su adolescencia. Alejándose de los aspectos formales del ballet no utilizaba corpiño, ni zapatillas de punta y, "bailando descalza, encarnó a su propia persona y no a un personaje ajeno" (Chaiklin en Wengrower y Chaiklin, 2008, p. 29).

Liberó al cuerpo para liberar la danza. Fue pionera en usar la gravedad del peso del cuerpo como medio de expresión, en bailar con el propio ritmo corporal en diálogo con una voz interior, así como en utilizar música que no había sido compuesta para ser coreografiada y, también, en descubrir el poder comunicativo de la danza desde el prisma político, en la *Marcha de Rakovsky* (1914), la *Marsellesa* (1915) o la *Marcha Eslava de Tchaikovski* (1917) (Abad, 2004; Colomé, 2010).

Entendía la danza como un flujo de movimiento constante y progresivo con origen en el *plexo solar* (centro donde coinciden, la experiencia física, la emoción y la espiritualidad)

que viaja libremente hacia otras partes del cuerpo con las que moldea el espacio.

Fue precursora en el papel de la respiración. Para Duncan la emoción interna era el origen de la verdadera danza y de cualquier otro trabajo artístico. Ideó un sistema para bailar en armonía con los movimientos naturales que ella observaba, las olas del mar, las nubes o las plantas movidas por el viento; y no mediante estructuras o códigos previamente establecidos. Propuso una imagen del cuerpo como lugar de encuentro entre naturaleza y cultura.

> ¿No son el cuerpo y la mente en su conjunto un instrumento a través del cual el artista expresa su mensaje interior de belleza? Cuando bailo, uso mi cuerpo como un músico usa su instrumento, como un pintor usa la paleta y los pinceles y como un poeta usa las imágenes de su mente. (Duncan, 2003, p. 139)

Figura 4-70. Isadora Duncan [fotografía] (1877-1927). Recuperado de http://mujeres-riot.webcindario.com/Isadora_Duncan.htm el 15/5/2014.

Fokine fue uno de los bailarines que vio bailar a Isadora en San Petersburgo. Su influencia le llevó a crear un solo para Anna Pavlova, *La muerte del cisne*, a partir de un ejercicio de improvisación, sin acrobacias técnicas y con elementos asimétricos en el torso para conferir realismo trágico. Dando comienzo a una época en la que se dio mayor importancia a la expresión artística que a la brillantez técnica. Dos años más tarde coreografió *Chopiniana*, con música no compuesta para ser bailada y donde, en lugar de contar una historia, evocaba una atmósfera. De esta forma nació el *Ballet Atmosférico*, con gran repercusión en el ballet del siglo XX y en la danza moderna (Abad, 2004).

La llegada de los Ballets Russes de Diaghilev a París, en 1909, supuso el triunfo de las primeras vanguardias artísticas del siglo XX en música, artes plásticas y en coreografía. Ade-

más de Fokine, los teatros rusos dieron permiso a Anna Pavlova, Vatzlav Nijinsky, Tamara Karsavina, Adolf Bolm, Mathilde Kchesinskaya y otros bailarines y bailarinas para actuar en la capital francesa.

Figura 4-71. Tully Potter Collection. (1916). *Sergei Diaghilev* [fotografía]. Recuperado de http://en.wikipedia.org/wiki/Sergei_Diaghilev el 15/5/2014.

El salto de Nijinsky era tan espectacular, que parecía quedar suspendido en el espacio, tal y como se comprobó en el estreno de *El Espectro de la Rosa*, en el Teatro del Casino de Monte Carlo en 1911.

Un año después Nijinsky coreografió *L´après-midi d´un faune.* Un adelanto de los experimentos coreográficos que tendrían lugar bien entrado el siglo XX, al sustituir la estética del ballet por formas angulosas y graves, y al introducir el escándalo cuando, en la escena final, el fauno comenzaba a masturbarse encima del velo dejado por una de las ninfas que le despertaba de su siesta (Abad, 2004).

Durante la I Guerra Mundial el rey Alfonso XIII, gran admirador de la compañía, les invitó a España.

Nijinsky bailó por última vez ante Diaghilev en el Museo del Prado donde Massine encontró la inspiración para su coreografía *Las Meninas* (música de Fauré y diseños de Josep María Sert), estrenada en San Sebastián en 1916 ante la Familia Real.

Un año después afloraron los síntomas latentes de enfermedad mental que Nijinsky había conseguido sobrellevar gracias a su actividad de expresión artística. Su último recital público fue el 19 de enero de 1919, en un hotel de Suiza para recaudar fondos destinados a la Cruz Roja. El fin de su carrera artística le llevó al internamiento en un sanatorio psiquiátrico

en el que permaneció hasta su muerte.

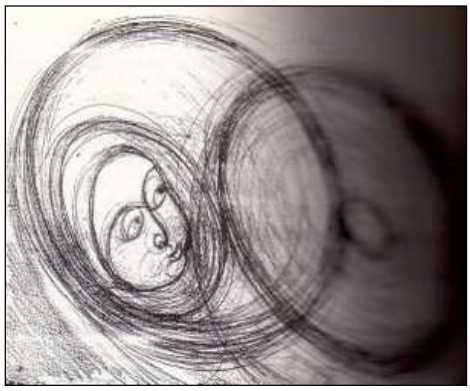


Figura 4-72. Nijinsky, R. (Ed.) New York: Simon and Schuster. *The diary of Vaslav Nijinsky*. (1936). Recuperado de http://danzaballet.com el 6/4/2014.

Figura 4-73. Nijinsky, V. (1918-1919). *Ojo* [tinta sobre papel]. Recuperado de http://danzaballet.com el 6/4/2014.

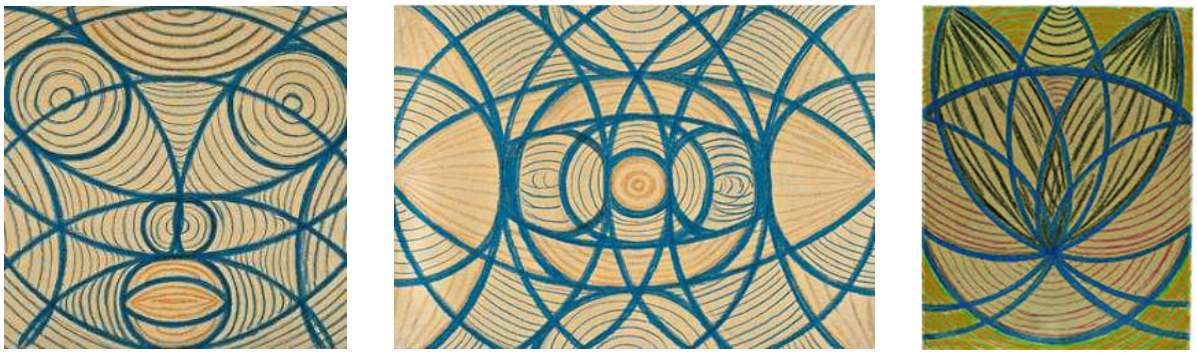


Figura 4-74. Nijinsky, V. (1918-1919). *Arcos y segmentos* [tinta sobre papel]. Recuperado de http://danzaballet.com el 6/4/2014.

Figura 4-75. Nijinsky en *Petrushka*. Recuperado de https://sites.google.com/site/laredanzaudg/personajes/del-mundo/vaslav-nijinski el 25/6/2014.

En 1917 estrenaron *Parade,* un ballet sin argumento en respuesta al caos imperante en Europa. Diaghilev logró que este ballet se pusiera al frente de las vanguardias gracias a la colaboración artística de Massine en la coreografía, de Eric Satie en la música, de Pablo Picasso en el decorado y los vestuarios, de Jean Cocteau en el libreto y de Apollinaire en las notas de programas escritos. En este ballet donde lo que primaba era la novedad y la experimentación, los bailarines y bailarinas tuvieron serias dificultades para moverse en unos trajes que no habían sido concebidos para bailar (Abad, 2004).

Figura 4-76. Picasso, P. (1917). Telón de *Parade*. Recuperado de http://picassocinefilo.wordpress.com/2013/05/18/picasso-and-dance-i/ el 12/5/2014.

Figura 4-77. Picasso, P. (1917). Traje del Prestidigitador para *Parade*. Recuperado de http://picassocinefilo.wordpress.com/2013/05/18/picasso-and-dance-i/ el 12/5/2014.

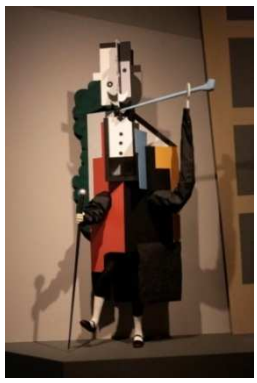


Figura 4-78. Picasso, P. (1917). El Manager francés de *Parade*. Recuperado de http://picassocinefilo.wordpress.com/2013/05/18/picasso-and-dance-i/ el 12/5/2014.

De su contacto con los artistas e intelectuales de la época surgió, como homenaje al país de acogida y a la figura de Francisco de Goya, *El sombrero de tres picos* (música de Manuel de Falla, decorados y vestuario de Pablo Picasso, coreografía de Léonide Massine que fue, además, el bailarín principal junto a Tamara Karsavina). En esta ocasión los vestuarios se adaptaron a la danza, al igual que los decorados, cuyos juegos volumétricos fueron insinuados por líneas e iluminación para dar al escenario mayor amplitud. Falla incorporó la *Farruca del Molinero* (coreografía de Félix Fernández *el Loco*) y la *Jota* final del ballet, a instancias de Diaghilev.

El sombrero de tres picos y la *Farruca del Molinero* fueron incluidas a partir de entonces en el repertorio del baile español.

Figura 4-79. [Figurines de Picasso para el ballet de Falla *El sombrero de tres picos]*. Recuperado de http://picassomitologico.blogspot.com el 6/4/2014.

Bronislava Nijinska fue otra de las coreógrafas de la compañía, que introdujo la novedad de las zapatillas de punta para todo el cuerpo de baile y, retomando el trabajo de su hermano, Nijinsky, utilizó el *en dedans*[8], los acentos abajo y los brazos con los puños cerrados para concentrar la energía en los bailarines. Tras su marcha, fue contratado George Balanchine, quien añadió los ritmos sincopados al trabajo de pies y el énfasis en el empleo de las caderas.

[8] Movimiento circular *hacia dentro* de la pierna que trabaja tanto en el suelo como en el aire.

Los Ballets Russes se disolvieron tras la muerte de Diaghilev en 1929.

Figura 4-80. [Cartel de Ballet Russes en Londres]. Recuperado de http://www.russianballethistory.com el 6/4/2014.

Figura 4-81. [Ballet Russes]. Recuperado de http://wondrus.la el 6/4/2014.

El 15 de abril de 1915, dos años antes del estreno de *Parade,* se presentó en el Teatro Lara de Madrid, *El amor brujo. Gitanería en dos cuadros* (música de Manuel de Falla y libreto firmado por Gregorio Martínez Sierra, aunque escrito por su esposa, María Lejarreta). La bailaora Pastora Rojas Monje *Pastora Imperio* hizo el papel principal.

Figura 4-82. [Pastora Imperio]. Recuperado de http://largo00ylosbarenderos.blogspot.com.es el 6/4/2014.

Figura 4-83. Sorolla, J. (1914). *Boceto de la figura de Pastora Imperio para Café Novedades*. Recuperado de http://miespacioflamenco.blogspot.com.es/2010/05/claro-de-luna.html el 12/5/2014.

Sin embargo, el montaje trascendental del *Amor brujo* lo realizó Antonia Mercé Luque *la Argentina* en el Trianón Lyrique de Paris en 1925, con Falla dirigiendo la orquesta y Vicente Escudero en el papel de Carmelo.

Figura 4-84. El Amor Brujo. (1925). Recuperado de http://gibraltar-intro.blogspot.com.es el 6/4/2014.

El enorme éxito logrado animó a *la Argentina* a crear, en 1928, *Les Ballets Espagnols*. Considerados los primeros ballets integrados únicamente por flamenco, se presentaron en la Ópera Comique de París en 1929. A partir de este momento comenzaron a montarse los bailes y las coreografías ya que, anteriormente, los artistas improvisaban, aunque se ajustaran a las normas generales y al compás de cada estilo. La entrada del Ballet Flamenco en el teatro, contribuyó a complicar las coreografías, a reincorporar las castañuelas y a cuidar más el vestuario, las luces y la escenografía (Gamboa, 2005).

Anteriormente, *la Argentina* ya había montado otra compañía con la que recorrió América. En 1916 estrenó, en Nueva York, *Goyescas* (con música de Granados, quien com-

puso para ella la *Danza de los Ojos Verdes*). En sus montajes compaginaba el baile flamenco con el clásico español y coreografió obras cortas, como *Sevilla* o *Triana* de Albéniz o *El Zorongo*, que fue admirado universalmente cuando lo bailó en El *Fandango del Candil*, compuesto por Gustavo Durán.

> Sirvo a un arte mudo y busco la expresión total mediante pasos de danza. Mi vocabulario más seguro sale de las líneas de mi cuerpo y la expresión de mi rostro. Me gusta hacerme comprender en silencio. He aprendido a vivir lejos de las palabras. (Antonia Mercé *la Argentina*: 1890-1936, en http://digital.march.es/merce/)

Figura 4-85. Antonia Mercé. *La Argentina*. Recuperado de http://www.flamenco-world.com el 6/4/2014.

Vicente Escudero (1947) utilizó unas castañuelas metálicas inspirado por *la Argentina*, a quien consideraba la *Reina de las castañuelas*. También metálicos fueron los primeros *redobles*[9] que hizo con sus pies en las tapaderas de las bocas de riego, buscando sonidos siempre diferentes.

Fue uno de los artistas más rompedores de su época. Vivió en Montmartre (París) y se nutrió de los movimientos de vanguardia del primer tercio de siglo (dadaísmo, surrealismo y cubismo), al entablar relaciones con Picasso, Miró, André Bretón, Paul Éluard, Man Ray, Buñuel o Juan Gris. Comenzó a pintar, para poder traducir la emoción de la pintura en sus bailes, e inspirado por un sueño, bailó al son de dos dinamos. “Bailo con el corazón (…) sigo sus dictados tenga o no razón, pues pienso que en arte es preciso decir algo sin que las palabras

[9] Zapateado de corta duración que se asemeja al redoble de un tambor.

tengan arrugas" (Escudero, 1947, p. 110).

También bailó con Diaghilev, así como en el homenaje a Anna Pavlova de 1931 en Londres. Un año después, debutó en Nueva York de la mano del empresario Sol Hurok. Creó el baile por *seguirillas* y, en 1951, publicó *Decálogo del baile flamenco*.

Figura 4-86. Ray, M. (1928). *Vicente Escudero* [fotografía]. Recuperado de http://www.museoreinasofia.es/coleccion/obra/vicente-escudero-bailaor-flamenco el 12/5/2014.

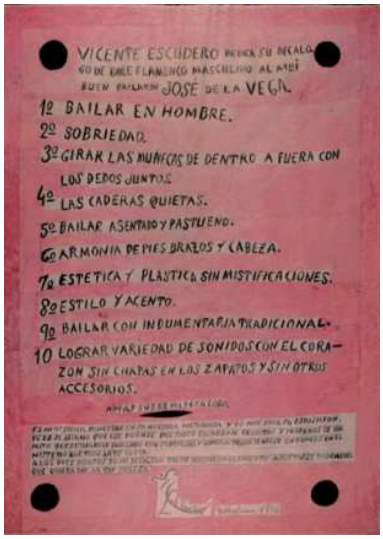


Figura 4-87. [Decálogo del baile flamenco de Vicente Escudero]. Recuperado de http://www.tiempoflamenco.blogspot.com el 7/4/2014.

A principios del siglo XX, los bailes flamencos destacaron por su plástica y por su capacidad para transmitir y mover emociones. Sol Hurok fue responsable de la continua afluencia de compañías de danza española en Norteamérica (Carmen Amaya, José Greco, Luisillo, Antonio y Rosario, Roberto Iglesias, Ximénez-Vargas, Antonio *el Bailarín*, Gades, Mario Maya…) junto a artistas del ballet y la danza contemporánea (Margot Fonteyn, Rudolf Nureyev, Arthur Rubenstein, Galina Ulanova o Marta Graham) (Gamboa, 2005).

Figura 4-88. [*La Argentinita* y Sol Hurok]. Recuperado de http://omelocuentas.blogspot.com.es el 7/4/2014.

El baile flamenco adquirió dimensión internacional y fue foco de atención para las vanguardias artísticas, debido a que numerosos artistas como Sonia y Robert Delaunay, Francis Picabia, Albert Gleizes y Serge Charchoune, se establecieron en España porque fue un país neutral durante la Primera Guerra Mundial.

Figura 4-89. Delaunay, S. (1915). *Cantante de Flamenco* [óleo]. Recuperado de http://miespacioflamenco.blogspot.com el 7/4/2014.

Figura 4-90. Picabia, F. (1922). *La nuit espagnole* [óleo sobre tela]. Recuperado de http://www.allposters.fr el 7/4/2014.

Figura 4-91. Picabia, F. (1928). *Papillón* [acuarela]. Recuperado de http://diariodesevilla.es el 7/4/2014.

Por otro lado, la estancia de los Ballets Russes de Diaghilev en España potenció la relación entre artes plásticas y artes escénicas, lo que motivó a muchos pintores a realizar y diseñar escenografías y vestuario para ballets. Tal es el caso de Natalia Gontcharova que, a petición de Diaghilev, realizó los diseños del vestuario y decorados para el ballet *Rapsodia Española (*música de Maurice Ravel) y el ballet *Triana* (música de Isaac Albéniz y coreografía de Léonide Massine*)* que, aunque nunca se estrenaron, ambos trabajos influyeron en su desarrollo artístico y en su serie de pinturas *Les Espagnoles*.

Figura 4-92. Goncharova, N. (1916). *Figurines españoles*. Recuperado de http://www.museoreinasofia.es/exposiciones/noche-espanola-flamencovanguardia-cultura-popular-1865-1936 el 7/4/2014.

Figura 4-93. Goncharova, N. (1935). *Proyecto de cartel para el ballet del amor brujo de Falla*. Recuperado de http://wikipaintings.org el 7/4/2014.

Figura 4-94. Goncharova, N. (1916). *Española* [papel y lápiz]. Recuperado de http://miespacioflamenco.blogspot.com el 7/4/2014.

También existió el arte interdisciplinar en España, especialmente entre los intelectuales de la *Generación del 27*, donde es importante destacar a Lorca, Alberti, Dalí, Manuel Ángeles Ortiz, Maruja Mallo o Jiménez Caballero.

Figura 4-95. García, F. (1929-1932). *Bailarina española*. Recuperado de http://accioncultural.es el 7/4/2014.

Figura 4-96. Dalí, S. (1923). *Gitano de Figueres* [óleo y gouache sobre cartón]. Recuperado de http://www.museoreinasofia.es/coleccion/obra/gitano-figueres el 12/5/2014.

Figura 4-97. Maruja Mallo. (1930). *Plástica Escenográfica*. Recuperado de http://patry33.wordpress.com/2009/09/29/maruja-mallo/ el 12/5/2014.

Figura 4-98. Ángeles, M. (1926). *Bodegón* [óleo]. http://www.museoreinasofia.es/coleccion/obra/bodegon el 15/5/2014.

Encarnación López Júlvez *la Argentinita* fue la musa de la *Generación del 27* y, acompañada al piano por Lorca, grabó las canciones antiguas que éste había recogido y armonizado: *Zorongo gitano, Anda jaleo, El Café de Chinitas, Los peregrinitos*…

Junto a su compañero Ignacio Sánchez Mejías, Lorca y sus más cercanos seguidores, montaron *El amor brujo* y *Las calles de Cádiz* que se estrenó en 1933 en el Teatro Español de Madrid.

La Argentinita bailaba, cantaba, tocaba las castañuelas y conocía el folclore español, hacía parodias, escribía, dibujaba, coreografió piezas de Albéniz y Granados y registró más de cien placas gramofónicas.

Figura 4-99. [Lorca y *la Argentinita*]. Recuperado de http://licordegranadas.es el 7/4/2014.

Uno de los pasajes más conocidos de la historia del flamenco es la celebración en 1922 del Concurso de Cante Jondo en Granada, organizado por Manuel de Falla y Federico García Lorca, junto a otras personalidades del arte y la cultura. Este concurso, al que acudie-

ron Antonio Chacón, Manuel Torre, La Macarrona, La Niña de los Peines…, junto al impulso del gramófono y los medios de comunicación colaboraron a la difusión del arte flamenco (Gamboa, 2005).

Figura 4-100. López, A. (1922). *Caricatura del Concurso de Cante Jondo en el Patio de los Aljibes de la Alhambra*. Recuperado de http://www.elartedevivirelflamenco.com el 7/4/2014.

La comedia flamenca, donde se intercalaban cantes con argumentos y costumbres de la *España de pandereta* tuvo también mucho éxito y fue un pretexto para que la afición al flamenco continuara. *La copla andaluza*[10]de Antonio Quintero, fue la primera comedia que se estrenó, en 1928, en el Teatro Pavón de Madrid. En este tiempo también se rodaron muchas películas mudas que se representaban en pueblos y ciudades acompañadas por la música en directo de cantaores y guitarristas (Ibíden).

La Segunda República (1931-1939) trajo el cine sonoro a España, por lo que muchos escenarios se reconvirtieron en locales de proyección, que complementaban sus sesiones con la representación de algunos artistas.

Durante la Guerra Civil los artistas cantaban, tocaban y bailaban en el frente. Los teatros en Madrid siguieron funcionando y quienes pudieron, se marcharon de gira a otros países. La Barraca se volcó con el teatro clásico español desde un principio y las Misiones y las Milicias trabajaron en la reinterpretación del folklore, al modo de las Canciones populares del

[10] Dedicada a Julio Romero de Torres, *artista maravilloso que realiza el milagro de cantar con el pincel.*

propio Lorca (Colomé, 2010).

Figura 4-101. Teatro Universitario *La Barraca*. (1932-1936). Recuperado de http://www.higuerasarte.com el 7/4/2014.

Cuando la guerra terminó, había muy poco trabajo. Los artistas flamencos vivían de las funciones que tenían en verano y de actuaciones en Villa Rosa.

> Las Galas Juveniles de niños cantores y niñas bailaoras, eran un subproducto más de la economía de posguerra. La Academia de Adelita Domingo, en la Alameda, era la cantera para esas Galas Juveniles que se dilataron hasta 1979. (Gamboa, 2005, p. 279)

El cine y la publicidad utilizaron el tópico popular español (toros, mantillas, señoritos, gracia andaluza, mujeres deshonradas y luchadoras) de las obras de Romero de Torres o de Martín Durban, entre otros.

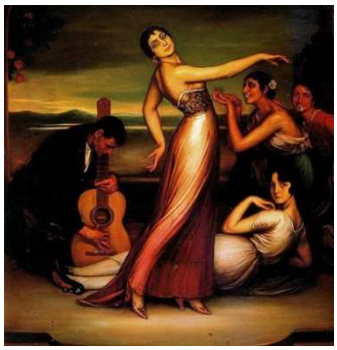


Figura 4-102. Romero, J. (1917). *Alegrías*. Recuperado de http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Alegr%C3%ADas_by_Julio_Romero_de_Torres.jpg el 12/5/2014.

Una de esas mujeres valientes, que usó pantalón para mostrar sus movimientos de pies, vistió una larguísima bata de cola y fue única dando la *vuelta quebrada*[11], fue Carmen Amaya, quien siendo niña comenzó a bailar en el Barrio Chino de Barcelona y viajó por París

[11] Giro hacia atrás con el quiebro del torso.

y Andalucía, antes de triunfar en el Teatro Coliseum de Madrid en 1935 (Gamboa, 2005).

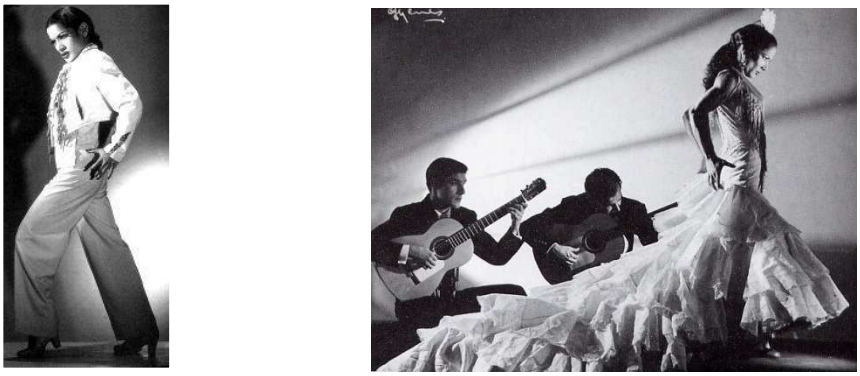


Figura 4-103. Carmen Amaya (1918-1963). Recuperado de http://www.lavanguardia.com/local/girona/20130816/54379479267/begur-rinde-homenaje-bailaora-carmen-amaya.html el 12/5/2014.

Participó en varias películas, *La hija de Juan Simón* y *María de la O* al lado de *Pastora Imperio*. Cuando estalló la Guerra Civil, Carmen y su troupe se fueron a Portugal y de allí viajaron a Buenos Aires con un contrato en el Teatro Maravillas. Continuaron de gira por todo Sudamérica y en 1940 llegaron a EEUU, donde deslumbró, junto al guitarrista Sabicas, en el Carnegie Hall.

Actuó en innumerables salas neoyorquinas, en un musical en Broadway y en dos películas en Hollywood. Aunque regresó a España en 1947, siguió haciendo giras por América y Europa.

Protagonizó la adaptación de la historia de *Los Tarantos* de Alfredo Mañas, dirigida por Francisco Rovira Veleta que fue estrenada en 1963 y seleccionada para un óscar. Al poco tiempo murió en Bagur debido a una insuficiencia renal.

Figura 4-104. Rovira, F. (1963). Carmen Amaya en *Los Tarantos* [fotograma]. http://www.museoreinasofia.es/coleccion/obra/carmen-amaya-bailando-tarantos el 7/5/2014.

Al igual que fueron mujeres quienes, en su gran mayoría, revolucionaron el baile fla-

menco durante la primera mitad del siglo XX, debido a la repercusión de sus obras y sus enseñanzas. También la danza moderna, desarrollada durante esta misma época, tuvo a las mujeres como protagonistas (Loïe Fuller, Isadora Duncan, Ruth Saint-Denis, Marta Graham o Doris Humphrey).

Las reivindicaciones por la emancipación de la mujer en todas las áreas de la sociedad, su labor creativa y los éxitos conquistados, consolidaron su papel en la danza moderna. Por otra parte, el desarrollo del jazz como aportación de la cultura negra a la sociedad norteamericana, también propició la aceptación del cuerpo en EEUU. Un país donde se había ocultado su existencia debido al puritanismo de la tradición protestante (Abad, 2004).

La situación de entreguerras, la Revolución Soviética, los *Felices Veinte* seguidos del Crack del 29, la Gran depresión, la aparición del nazismo y la llegada de la II Guerra Mundial, cinco meses después del final de la Guerra Civil Española, fueron las circunstancias político-sociales en las que emergió la danza moderna (Colomé, 2010).

La danza moderna reaccionó ante el ballet romántico, rechazando el academicismo y los artificios del ballet clásico. Mediante el mito griego intentaron comprender las raíces del comportamiento humano en el presente y se trasladaron los argumentos de temas fantásticos a temas humanos, descubriendo la emoción y la expresión a través de movimientos evocadores (Markessinis, 1995; Colomé, 2010).

Loïe Fuller bailaba sobre un cristal iluminado por debajo *La Danza del Fuego*, cuyos efectos inspiraron a pintores, arquitectos y escritores. A partir del descubrimiento del radio, montó su propio laboratorio donde preparaban sales fluorescentes, con las que sus vestidos dibujaban efectos lumínicos en la oscuridad de los escenarios. En su escuela organizaba con sus alumnas funciones llamadas *Les Féeries Fantastiques* de Loïe Fuller. En Londres presentó su último espectáculo en 1927, un ballet de sombras influenciado por los nuevos experimentos cinematográficos (Markessinis, 1995).

Figura 4-105. Danza Serpentina de Loïe Fuller. Recuperado de http://www.absolutmadrid.com el 7/4/2014.

Figura 4-106. Hermanos Lumiére. (1896). *Danza Serpentina de Loïe Fuller*. Recuperado de http://www.museosenfemenino.es el 7/4/2014.

Figura 4-107. Loïe Fuller danzando en un parque. Recuperado de http://exhibitions.europeana.eu/exhibits/show/art-nouveau-es/musas-y-misticismo/musas el 7/4/2014.

Figura 4-108. Chéret, J. *Loïe Fuller en Folies Bergère* [cartel]. Recuperado de http://aliciaporamoralarte.blogspot.com el 7/4/2014.

Figura 4-109. Paléologue, J. *Loïe Fuller en Folies Bergère* [cartel]. Recuperado de http://wikipedia.org el 7/4/2014.

Ya se ha visto más arriba como Isadora Duncan dejó como legado su concepción de la danza (Colomé, 2010).

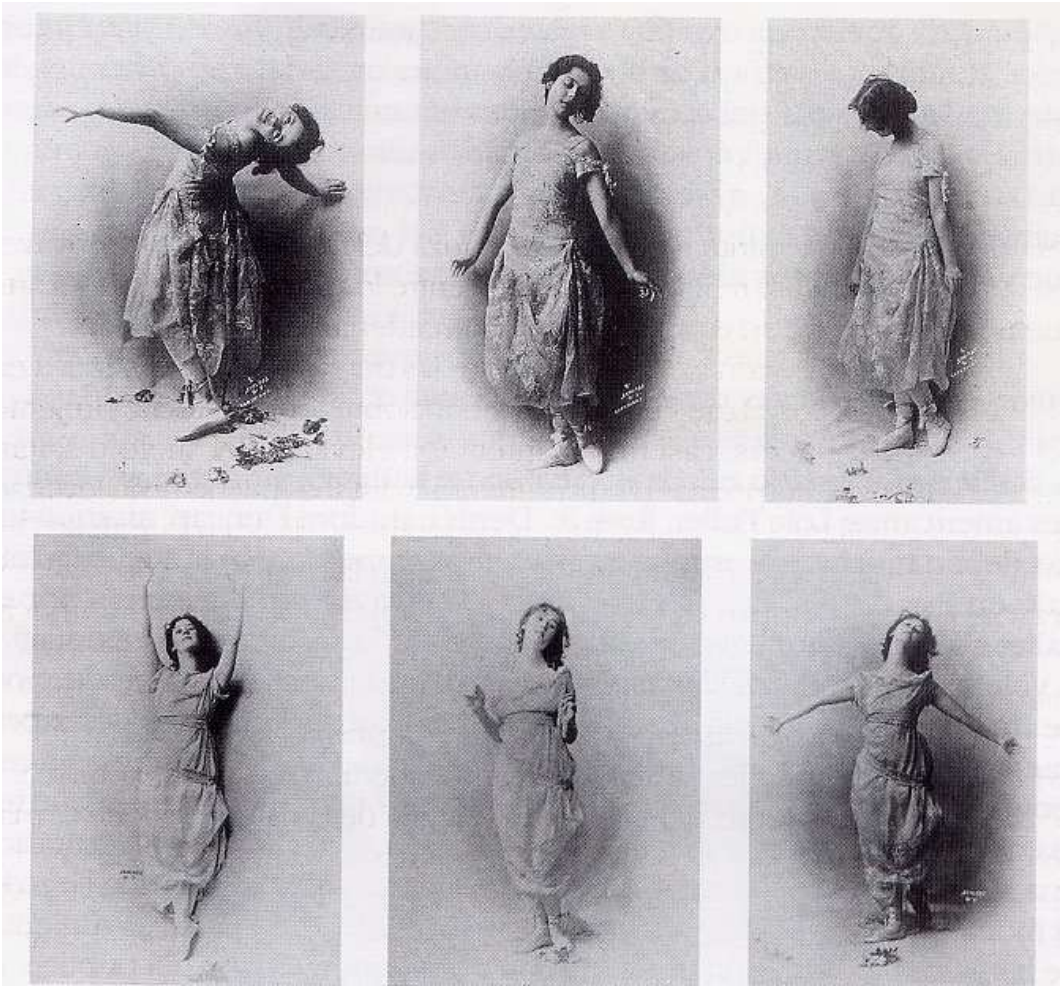


Figura 4-110. Duncan, I. (2003). *Las 4 estaciones*. Recuperado de El Arte de la Danza y Otros Escritos. Akal, Madrid.

Ruth St.Denis fundó junto a su marido, Ted Shawn, la Denishawn School, muy influenciada por el orientalismo imperante en el cambio de siglo y cantera de la danza moderna

entre 1915 y 1932 (Abad, 2004).

Figura 4-111. Ruth St_Denis y Ted Shawn. (1918). *The Abduction of Sita.* Recuperado de http://elisandre-librairie-oeuvre-au-noir.blogspot.com.es el 7/4/2014.

"Más que un centro artístico, fue un estilo de vida" (Markessinis, 1995, p. 164). Muchas de las clases se daban al aire libre y se practicaban todo tipo de técnicas y actividades que sirvieran para estimular la imaginación. Tanto Marta Graham como Doris Humphrey estudiaron en Denishawn, ambas trabajaron para lograr un lenguaje en danza con el que poder dar respuesta a las inquietudes de la sociedad emergente de principios de siglo y sentaron las bases de lo que hoy se considera como la fuente de la danza moderna y contemporánea.

Tras su separación, St. Denis creó un estilo a través de técnicas de meditación que le llevó al culto de la propia danza (Colomé, 2010) y Shawn montó una compañía fundamental para el desarrollo de la danza masculina en EEUU (Abad, 2004).

Cuando Marta Graham abandonó la compañía Denishawn en 1923, comenzó la búsqueda en solitario de su propio lenguaje. Como ya habían hecho Delsarte y Duncan, también Graham identificó la zona pélvica como centro emocional, de gravedad y técnico. Desarrolló su teoría motriz en torno a los dos polos del movimiento respiratorio: *contracción-relajación,* y en la relación con el suelo, a través de saltos (suspensión) y caídas (relajación). Así como en la necesidad de expresar lo esencial con los mínimos medios posibles (Markessinis, 1995; Colomé, 2010).

La mujer como generadora de vida y como profeta de la historia, fue una constante en sus coreografías. Al igual que su vestuario, caracterizado por faldas largas, de líneas rectas y

simples.

Figura 4-112. Martha Graham. (1894–1991). Recuperado de http://www.perspectivesensemble.com el 7/4/2014.

Las coreografías de Doris Humphrey ofrecían gran variedad de temas y una exhaustiva exploración de los estados de ánimo en los que vive la danza. Su libro, *The Art of Making Dances* (1953), es uno de los mejores tratados sobre el arte de la composición (Markessinis, 1995).

Creó la técnica de *fall and recovery*, a partir de la dicotomía entre el equilibrio y su pérdida. El cuerpo humano atraído por la gravedad del suelo, recobra su verticalidad en una constante lucha por mantener el equilibrio (Abad, 2004).

Figura 4-113. Doris Humphrey. (1895-1958). Recuperado de http://www.beyondthenotes.org el 7/4/2014.

A causa de una artritis crónica dejó de bailar y se convirtió en la directora artística de un alumno suyo, José Limón. Quien coreografió *Danza de la Muerte*, en 1937, con motivo de la Guerra Civil española. Nueve años más tarde, presentó una obra de Doris Humphrey, basada en el poema de Lorca, *Llanto por Ignacio Sánchez Mejías* (música de Norman Lloyd, vestuario de Pauline Lawrence, decorados y luces de Michael Czaja) (Markessinis, 1995).

Figura 4-114. José Limón. (1908-1972). Recuperado de http://www.fineartamerica.com el 7/4/2014.

Otro hecho fundamental para consolidar el papel y el reconocimiento social a la danza moderna, fue su incorporación a los estudios universitarios. A partir de 1934, la Universidad de Bennington creó una Escuela de Verano para dar la oportunidad de estudiar y trabajar con los mejores profesionales. Graham, Humphrey, Weidman, Horst, Holm, Cunningham, Cage y Balanchine se unieron en el intento de formar y compartir espacios e ideas creativas y académicas, en materia de danza, música, artes plásticas o filosofía. "La ubicación de la danza en sus más importantes centros culturales y educativos, la validó como un arte con principios, lenguaje y preocupaciones conceptuales propias" (Abad, 2004, p. 242).

Ya se ha visto cómo Balanchine trabajó en los Ballets Russes de Diaghilev y, tras su disolución, viajó a EEUU, donde se convirtió en el coreógrafo que revolucionó y revitalizó la danza clásica (Abad, 2004).

En 1934 fundó la School of America Ballet, donde preconizó las formas geométricas como fin en sí mismas, la energía, el dinamismo continuo, el uso del espacio, la incorporación de elementos de la danza – jazz, los ritmos percutidos del trabajo de pies, el abandono y distorsión de las caderas y la rapidez de movimiento.

Doce años después creó el Ballet Society, gracias al vestuario (mallas blancas y negras) y el decorado (un fondo azul) de *Four Temperaments* (con música de Hindemith), la danza pasaba a ser un arte en el que lo único que importaba era la coreografía. A los dos años, el Ballet Society entró a formar parte del New York City Center y se convirtió en la primera

compañía estadounidense con estatutos de institución pública. Cabe destacar que entre 1955 y 1970, Arthur Mitchell fue el único bailarín negro de la compañía (Markessinis, 1995; Abad, 2004).

Figura 4-115. Swope / Timepix. *George Balanchine ensayando con Violette Verdy* [fotografía]. Recuperado de http://revistaelbosco.blogspot.com.es el 7/4/2014.

Figura 4-116. George Balanchine ensayando con la compañía de Wells Sadler para la producción del Ballet Imperial, Recuperado de http://www.britannica.com/EBchecked/media/96583/George-Balanchine-rehearsing-the-Sadlers-Wells-company-for-the-production el 7/4/2014.

Figura 4-117. George Balanchine y Arthur Mitchell. Recuperado de http://www.carikt.tumblr.com el 7/4/2014.

En 1956, Jerome Robbins estrenó *West Side Story* en el Winter Garden Theater de Nueva York. Cinco años después se llevaría al cine. En sus coreografías puede observarse el folclore hispano y americano en continua yuxtaposición, así como un uso impecable de las contracciones y de nuevos ritmos.

Figura 4-118. Jerome Robbins y Natalia Makarova en un ensayo de West Side Story. Recuperado de http://news-dmoove.blogspot.com.es el 7/4/2014.

Por su gran aportación a la danza moderna a lo largo del siglo XX, no se puede olvidar el Expresionismo Alemán. Fue un movimiento que se desarrolló entre las dos Guerras Mundiales y que abarcó todos los ámbitos artísticos.

En el campo de la danza se focalizó en la expresión del individuo y en el contenido sobre la forma. “En la danza se valorará pronto el valor interno de cada movimiento y la belleza interior sustituirá a la exterior” (Kandinsky, 2010, p. 96).

Aunque los tres exponentes del desarrollo del Expresionismo en Alemania fueron Rudolf Laban, Mary Wigman y Kurt Jooss, este apartado centra la atención en los dos últimos, para retomar la obra de Laban más adelante.

Wigman comenzó a experimentar en su propio cuerpo las lecciones aprendidas con Dalcroze y Laban. Su técnica y estética expresionista se caracterizó por la angulosidad y por tratar temas que presentaban el lado más oscuro de la personalidad, como por ejemplo en *Witch Dance* (Abad, 2004).

En 1920 abrió su propia escuela. Su utilización improvisada y ritual del movimiento, así como la importancia de los instrumentos rítmicos sobre la música orquestada, se convirtieron en referentes para Europa y EEUU donde, algunas alumnas, sentaron las bases de la Danza Movimiento Terapia (Chaiklin en Wengrower y Chaiklin, 2008).

> Habla tu propio lenguaje e intenta comunicar a tus alumnos lo que a ti te llevó a la danza, tu entusiasmo, tu obsesión, tu fe; y el esfuerzo encarnizado con el que trabaja-

bas cuando eras alumno. Ten el coraje de ser tú mismo y también de ayudar a tus alumnos a encontrar su propio camino hacia ellos mismos. (Wigman, 1986 en Colomé, 2010, p. 54)

Figura 4-119. Mary Wigman. (1886-1973). Recuperado de http://www.fszek.hu/konyvtaraink/kozponti_konyvtar/zenei_gyujtemeny/dienes_tanctorteneti_gyujtemeny/tancosok__iskolak/mary_wigman/?article_hid=3363 el 24/6/2014.

Figura 4-120. Mary Wigman. Recuperado de http://mayanbstudio.blogspot.com el 7/4/2014.

Figura 4-121. Rudolf Laban (1879-1958). Recuperado de http://en.wikipedia.org/wiki/Rudolf_von_Laban el 7/4/2014.

Figura 4-122. Rudolf Laban explicando su sistema de notación. Recuperado de http://www.temakel.net el 7/4/2014.

Kurt Jooss también estudió con Laban el movimiento en el espacio de acuerdo con leyes armónicas y orgánicas. Coincidió con Laban en que en la danza clásica también había aspectos muy interesantes, idea que alejó a ambos de Wigman.

En 1932 coreografió *La mesa verde* (música de Fritz Cohen y vestuario de Hein Heckrot), a partir de una *Danza de la Muerte* medieval, que transformó en un retrato de los efectos de la guerra en la población.

Figura 4-123. Kurt Jooss y *La Mesa Verde* [fotografía]. Recuperado de http://www.wikidanca.net el 7/4/2014.

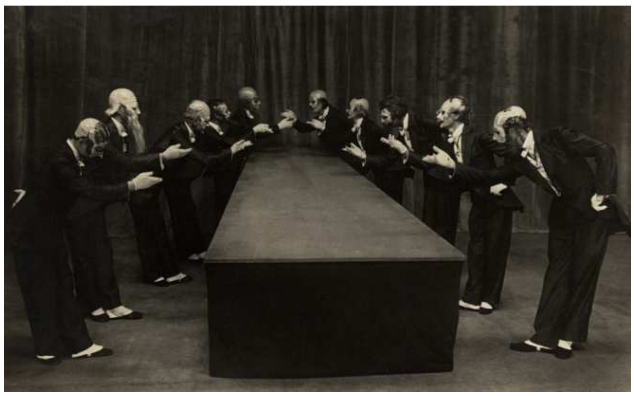


Figura 4-124. La Mesa Verde [fotografía]. (Principios del siglo XX).

Cuando el nazismo se asentó en Alemania, marchó a Londres e influyó en los coreó-

grafos nacionales (Anthony Tudor, Frederick Aston, Ninette de Valois y Balanchine).

También ejerció gran influencia en Pina Bausch, reconocida como la mayor representante de danza–teatro durante décadas (Abad, 2004).

Figura 4-125. Pina Bausch (1940-2009). Recuperado de http://www.ciadasartes.com.br/noticias/um-pouco-sobre-pina-bausch/ el 24/6/2014.

Figura 4-126. Bausch, P. (1975). La Consagración de la Primavera. Recuperado de http://www.ciadasartes.com.br/noticias/um-pouco-sobre-pina-bausch/ el 24/6/2014.

En 1952, cuando Pina Bausch tenía doce años, comenzó en España un período de restauración para ofrecer una visión más amplia del flamenco, tras los tópicos establecidos en la posguerra. Con este fin Edgar Neville escribió, produjo y dirigió el largometraje *Duende y misterio del flamenco*, protagonizado por Pilar López y Antonio.

Figura 4-127. Neville, E. (1952). Cartel de la película *Duende y Misterio del Flamenco*. Recuperado de http://www.divxclasico.com/foro/viewtopic.php?t=70948 el 12/5/2014.

Pilar López Júlvez se incorporó con veinte años a la Compañía de Bailes Españoles de su hermana, *la Argentinita*. Al año de su muerte, Pilar formó su propio ballet con el que debutó en 1946 en el Teatro Fontalba de Madrid. A las coreografías de su hermana añadió las suyas y montó, entre otras, *El Café de Chinitas*.

En 1947 estrenó *Los cabales*, donde bailaron *Los Pelaos* y quedó establecido el *Baile por Soleá* y la incorporación de palillos a la *Seguiriya*. En 1948, junto a Alejandro Vega y Alberto Lorca, estrenó *Flamencos de la Triniá*, con un paso a dos por *Caña* recogido en la película de Neville. En 1956, presentó *Madrid Flamenco* con *Caracolillo* y *el Farruco* bailando por primera vez unos *Caracoles*. En 1958, *Tres escenas andaluzas*, con Dorita Ruiz, Alberto Portillo, Nana Lorca, Paco de Alba y Antonio Gades. En *Variétés*, con Félix Ordóñez, Curro Velez, Mario Maya y *el Güito*.

Pilar López fue una artista completa, bailaora, empresaria, directora de escena, coreógrafa, maestra de tres generaciones de baile y descubridora de talentos. Es puntal de referencia en la danza española de la segunda mitad del siglo XX (Gamboa, 2005).

Figura 4-128. Pilar López. (1912-2008). Recuperado de http://www.europasur.es/article/ocio/85653/luto/la/danza/espanola/por/pilar/lopez.html el 12/5/2014.

Antonio Ruiz Soler, *Antonio* o Antonio *el Bailarín*, conoció en la Academia de *Realito* a Florencia Pérez Padilla *Rosario* y, juntos, comenzaron una gira internacional en 1928 que les llevó a Bélgica con el nombre artístico de *Les Petits Sevillanitos*. De vuelta en España se llamaron *Los Chavalillos Sevillanos* y perfeccionaron su técnica con los maestros Otero, Ángel Pericet y Frasquillo, trabajando en Madrid con Pepe Pinto y la Niña de los Peines.

Figura 4-129. Rosario y Antonio *Los Chavalillos Sevillanos*. Recuperado de http://www.finefretted.org/html/rosario__1918-2000_.html el 12/4/2014.

En 1936 trabajaron con la compañía de Carmen Amaya en Argentina y después formaron la suya propia e hicieron una gira por toda Sudamérica. Cuando llegaron a Nueva York en 1940 decidieron utilizar su nombre de pila, *Rosario y Antonio*. Al año siguiente grabaron en Hollywood, actuaron en el Carnegie Hall y viajaron por toda Norteamérica hasta 1946, fecha en que regresaron a Centroamérica y México y estrenaron el *Zapateado de Sarasate.* En 1949 regresaron a España, presentándose primero en Madrid y luego en Sevilla.

Bailaron piezas de Turina, Albéniz, Falla, Granados, Malats, Chapí, Jerónimo Giménez, Ernesto Halffter, Jacinto Guerreo, Rimsky-Korsakov, música popular recogida por Federico García Lorca y bailes de palillos, danzas americanas y flamenco (destacando la *Caña* que Antonio fue perfeccionando). En la película de Neville, Antonio bailó las *Sonatas del Padre Soler* y un *Martinete* que coreografió por primera vez.

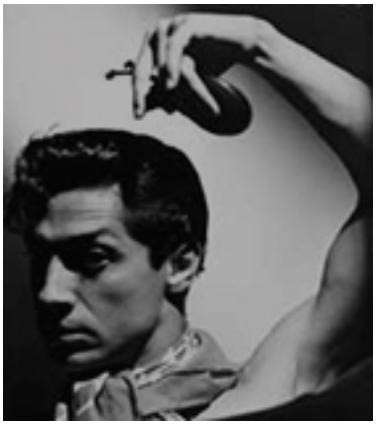


Figura 4-130. Antonio *el Bailarín*. (1952). Martinete de la película *Duende y Misterio del Flamenco*. Recuperado de http://olalladomingo.wordpress.com/2014/03/31/antonio-ruiz-soler/ el 7/4/2014.

Figura 4-131. Gyenes, J. (s.f.). *Antonio el Bailarín* [fotografía]. Recuperado de http://www.todocoleccion.net el 7/4/2014.

En 1952 *Rosario y Antonio* se disolvieron y él fundó, en Madrid, la Compañía *Antonio Ballet Español,* donde montó numerosas coreografías hasta 1965, en la que pasó a llamarse *Compañía de Antonio y sus Ballets de Madrid.* En 1980 fue nombrado director del Ballet Nacional Español del Ministerio de Cultura, cargo que ocupó durante tres años.

El triunfo de los Ballets Flamencos en España y en el extranjero motivó el nacimiento de muchas Compañías de Danza Flamenca, donde Pilar López y Antonio siempre fueron referentes. Cabe mencionar las de Elvira Lucena, María Rosa, José Greco, José Antonio Ruiz, Alberto Lorca, *el Güito*, Lucía Real y el Camborio, Paco Romero, Mariemma, Ciro, Antonio Gades, Yoko Komatsubara, Tomás de Madrid, Cristóbal Reyes, Manuela Vargas, Sara Lezana, La Tati, Manolete, Rafael Aguilar, Mario Maya, Merche Esmeralda, Cristina Hoyos, etc.

Gracias a estas compañías los bailaores y bailaoras jóvenes pudieron ejercitar y depurar su arte (Gamboa, 2005).

Otro hecho fundamental para la restauración del Arte Flamenco fue la apertura de los primeros tablaos, siguiendo el modelo del Café-cantante. El Tablao Flamenco Zambra fue el primero que se inauguró en Madrid en 1954.

Utilizando el eslogan *Spain is different,* el Ministerio de Información y Turismo dio facilidades para que las salas completaran su aforo y ofrecieran, cada noche, alimentos y bebidas españolas a los grupos de turistas extranjeros. Al Corral de la Morería, se le unieron Torres Bermejas y el Café de Chinitas (Ibíden).

El cuadro flamenco en el tablao está formado por varias bailaoras, que de una en una bailan diferentes palos flamencos. Tras este primer pase, actúan las figuras (que pueden ser cantaores/as, bailaores/as o guitarristas) y después regresa el cuadro para el segundo pase. En esta época, para poder entrar en el mundo del flamenco, había que pasar por el tablao.

La bailaora Matilde Coral sentó las bases de la Escuela Sevillana:

> La plasticidad de su estampa, su aire antiguo, mesurado y cadencioso, ajeno a virtuosismos; su estilo flamenco a imagen de Pastora Imperio; sus brazos eternamente redondeados, sin angulosidades; sus manos volando como palomas –en una expresión muy suya; su dominio sobre bata de cola; la traza abierta de su danza, su mantón y hasta su forma de sentarse. (Gamboa, 2005, p. 187)

Matilde formó junto a su marido, Rafael el Negro y El Farruco, el trío Los *Bolecos*. Juntos bailaron poemas de Miguel Hernández, Lorca y Alberti.

Figura 4-132. Rafael *el Negro* y Matilde Coral. Época de *Los Bolecos* [fotografía]. (Años 70). Recuperado de http://blogs.elcorreoweb.es el 7/4/2014.

Antonio Montoya Flores *el Farruco,* creó desde los años cincuenta una escuela que se ha transmitido gracias a sus hijas y sus nietos.

Figura 4-133. Antonio Montoya, *El Farruco* [fotografía]. Recuperado de http://elcabrero40aniversario.wordpress.com el 7/4/2014.

Es importante mencionar los estudios de flamenco y danza española que José María

Bourio abrió en la calle Amor de Dios en 1952 y dirigió hasta 1993. Antonio *el Bailarín* utilizó sus estudios para ensayar con su compañía y fue la primera sede el Ballet Nacional. Le fue concedida la medalla al Mérito en las Bellas Artes del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes. Desde su historia y hasta la actualidad recoge grandes maestros y maestras de flamenco, ballet y danza española. Actualmente su director es Joaquín San Juan.

En la década de los cincuenta las compañías españolas comenzaron a actuar en Japón, donde se abrieron, en la segunda mitad de los sesenta, los primeros tablaos.

En 1964 se celebró la I Semana Universitaria de Flamenco en la Universidad de Sevilla, organizada por la Cátedra de Flamencología de Jerez.

La Cuadra de Sevilla quiso contestar, en 1972, la pregunta que se hizo su director, Salvador Távora *¿por qué cantaban mis bisabuelos?*, con su *Estudio dramático sobre cante y bailes de Andalucía, Quejío.* Descubrieron que el *¡ay!* de sus antepasados denunciaba la situación socioeconómica tan lamentable en que vivían. Como dijo Tío Enrique de los Tarantos "en mí nadie manda, con el hambre que me sobra a mediodía, ceno por la noche".

Figura 4-134. Távora, S. *Quejío* por La Cuadra de Sevilla. Recuperado de http://www.flamenco-world.com el 7/4/2014.

En el año 1975 Manuela Carrasco consiguió la palma flamenca. Antonio *el Bailarín* cosechó sus últimos triunfos en los escenarios. Paco de Lucía alcanzó el número uno con su rumba *Entre dos aguas* y el flamenco entendido como protesta entró en el ambiente universitario de la mano de los Colegios Mayores Isabel de España y San Juan Evangelista.

En esta época los flamencos utilizaron ropa de calle o de faena, recurrieron a escenas de la vida cotidiana, simplificaron los decorados, alternaron luces y sombras, buscaron la ex-

presión corporal y compusieron para cada coreografía auténticas piezas musicales (Gamboa, 2005).

Cabe destacar a dos discípulos de Pilar López, Mario Maya y Antonio Gades y a José Granero quien también trabajó con ella.

Mario Maya vivió en Nueva York, donde nació su hija, la también bailaora Belén Maya. Cuando regresaron a España, formó el *Trío Madrid* junto a su mujer, Carmen Mora y *el Güito*, acompañados por la guitarra de José Mercé.

Figura 4-135. *El Güito.* Corral de Comedias de Alcalá de Henares. Recuperado de http://www.corraldealcala.com el 7/4/2014.

Figura 4-136. Mario Maya. (1937-2008). Recuperado de http://quemireuste.wordpress.com el 7/4/2014.

Figura 4-137. Carmen Mora. Recuperado de http://www.flamenco-world.com el 7/4/2014.

En 1976 Mario Maya montó junto a José Heredia Maya, *Camelamos Naquerar*, espectáculo que, en sus propias palabras, revolucionó la escena flamenca desde el punto creativo, social y de vanguardia y concienció a payos y gitanos sobre la marginación de la etnia gitana.

Antonio Esteve Ródenas *Antonio Gades*, fue el renovador de la danza flamenca. En 1974 coreografió *Crónica del Suceso de Bodas de Sangre* (música de Diego Nieto) y Carlos Saura la llevó al cine junto a*l Amor Brujo* y *Carmen*.

Figura 4-138. Antonio Gades. (1936-2004). Recuperado de http://www.biografiasyvidas.com/biografia/g/gades.htm el 12/5/2014.

Figura 4-139. Saura, C. (1981). Cristina Hoyos y Antonio Gades en *Bodas de Sangre*. Recuperado de http://elpais.com/diario/2004/03/11/espectaculos/1078959608_850215.html el 12/5/2014.

En 1979 fue nombrado director del Ballet Nacional y tras unos años alejado del escenario, regresó en 1994 con *Fuenteovejuna.*

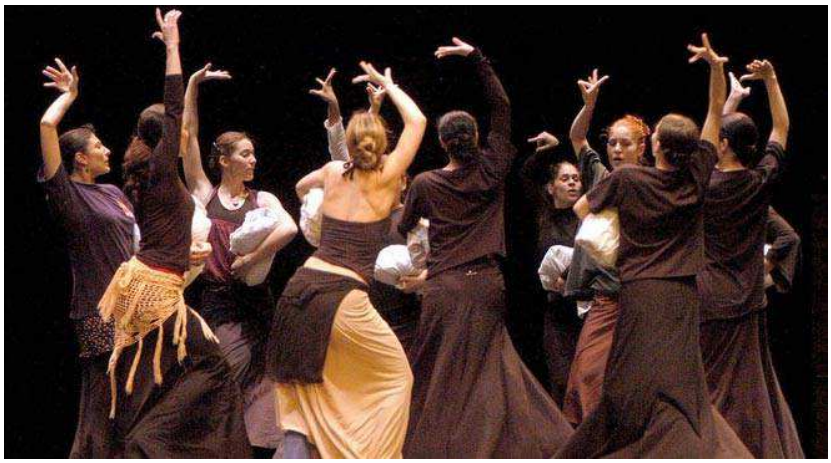


Figura 4-140. Antonio Gades. (1994). *Fuenteovejuna*. Ballet Nacional de España.

Figura 4-141. Real, J. (2011). *Fuenteovejuna* del Ballet Antonio Gades en el Teatro Real [fotografía]. Recuperado de http://www.puntafinanews.com/2013/08/teatro-arriaga-temporada-2013-2014/ el 12/5/2014.

José Greller Friesel, *José Granero*, cosechó un gran éxito cuando coreografió *Medea* de Eurípides para el Ballet Nacional en 1984 (guión de Miguel Narros, música de Manolo Sanlúcar y Manuela Vargas como bailarina principal).

Figura 4-142. Ballet Nacional de España y Orquesta de Extremadura. (2013). *Medea*. Teatro Romano de Mérida. Recuperado de http://www.cultura.elpais.com el 7/4/2014.

Figura 4-143. Arnay, P. (2012). *Medea*. Ballet Nacional de España [fotografías]. Teatro de la Zarzuela. Recuperado de http://pedroarnay.blogspot.com.es el 7/4/2014.

El Ballet Nacional se convirtió en cantera de magníficos bailaores y bailaoras: Antonio Canales, Joaquín Cortés, Javier Latorre, Javier Barón, Lola Greco, Antonio Márquez, Aída Gómez… quienes junto a otros creadores como Felipe Sánchez, Rafael Aguilar, Goyo Montero, José Antonio, María Pagés, Israel Galván, Sara Baras, Rafael Amargo, Eva Yerbabuena, Javier Barón, Joaquín Grilo, Rafaela Carrasco, Rafael Campallo, Antonio *el Pipa*, Alejandro Granados, Juana Amaya, los hermanos Antonio y Manuel Reyes, Isabel Bayón, Belén Maya… reanimaron el mundo de las compañías privadas.

A finales del siglo XX, la bailaora granadina María Guardia Gómez, *Mariquilla* creó *El Sacromonte y yo.* En este espectáculo, además de recoger la tradición dancística granadina, reconoció la labor del padre Manjón y su escuela. Un sacerdote que llevó la escuela a la calle en las Cuevas de Sacromonte.

Al aire libre y mediante juegos participativos, enseñó divirtiendo, aprendían historia jugando a la Rayuela y cantando canciones infantiles y enseñó a leer a toda la comunidad

(Gamboa, 2005).

Figura 4-144. María Guardia Gómez *Mariquilla* en el Sacromonte. Recuperado de http://barbachano.wordpress.com el 7/4/2014.

Durante la segunda mitad del siglo XX, EEUU era un lugar óptimo para la experimentación coreográfica. La perfección no interesaba y "el caos era algo tan real como profundamente válido" (Abad, 2004, p. 307).

Merce Cunningham, que estudió con Graham y Balanchine, fue el primer coreógrafo que planteó la independencia de la danza con respecto a la música. Formó su propia compañía en 1953. Inspirado por el Budismo Zen y por el I Ching, exploró con diferentes posibilidades creativas e introdujo el caos en sus obras. Colaborando con John Cage y Robert Rauschenberg en diversas ocasiones.

Figura 4-145. Ferragut, P. *Performance de Merce Cunningham y John Cage* [fotografía]. Recuperado de http://www.paulferragut.com el 7/4/2014.

El trabajo de Cunningham implicó a las artes en sus *happenings* o *events* (Markessinis, 1995). Su desarrollo de las posibilidades del espacio escénico fue fundamental para la generación posterior de coreógrafos que protagonizó el postmodernismo (Abad, 2004).

> El posmodernismo, y en especial sus elaboraciones más extremas, afirman, en síntesis, que «todo vale» [anything goes], que cualquier visión de la realidad es por igual digna de crédito, que no existe ningún procedimiento que garantice la verdad de lo que se afirma. (Reynoso en Geertz y Clifford, 1992, p. 57)

El postmodernismo desarrollado en EEUU tuvo como centro el Judson Memorial Church en Nueva York. Al igual que los artistas plásticos consideraron el *objet trouveé* como realidad artística, los coreógrafos comenzaron a explorar de qué manera incorporar el movimiento cotidiano en sus obras, así como la inclusión de cuerpos heterogéneos en los escenarios.

Las preocupaciones estéticas y técnicas se dejaron a un lado, ya que este movimiento surgió como reacción al vocabulario codificado de la danza moderna que contradecía sus principios originarios. Además cuestionaban la importancia del autor frente a sus obras (Abad, 2004).

Paul Taylor presentó *Duet*, en 1956. Un manifiesto coreográfico acompañado de una *no-partitura* de John Cage, que presentaba a Taylor, inmóvil y de pie junto al pianista David Tudor, quien tampoco tocaba el piano al tratarse de una obra sin partitura. Al día siguiente, Louis Horst, uno de los críticos más influyentes del país, le dedicó a Taylor y a su obra en la página del Observer, una crítica en blanco. “Taylor planteaba la negación del movimiento y Horst le respondía negándole la crítica del mismo” (Abad, 2004, p. 323).

Figura 4-146. Mitchell, J. (1967). Paul Taylor y Bettie de Jong en *Scudorama* [fotografía]. Recuperado de http://www.playbillarts.com el 7/4/2014.

Gracias a la formación de la Alvin Ailey American Dance Theater en 1958, la danza

negra se aceptó y desarrolló en EEUU. Ya que hasta ese momento a los bailarines negros no les contrataban en las compañías de danza (Markessinis, 1995; Abad, 2004).

Figura 4-147. Crickmay, A. (1960). *Revelations*. Alvin Ailey American Dance Theatre [fotografía]. Recuperado de http://www.vam.ac.uk el 7/4/2014.

La danza clásica y la contemporánea se unieron en *Deuce Coupe* cuando, en 1973, bailarines de la Compañía de Twyla Tharp y del Joffrey Ballet bailaron la música de los Beach Boys sobre un decorado de graffitis (Abad, 2004).

Figura 4-148. Greenfield, L. (1976). Twyla Tharp con Mikhail Baryshnikov en *Once More Frank* [fotografía]. Recuperado de http://www.nytimes.com el 7/4/2014.

Figura 4-149. Migdoll, H. (1973). *Deuce Coupe* del Joffrey Ballet. Teatro Auditorio de Chicago. Coreografía de Twyla Tharp y música de los Beach Boys [fotografía]. Recuperado de http://www.pbs.org el 7/4/2014.

4.1.3.5 La danza y el flamenco en el Siglo XXI

El siglo XXI, todavía en construcción, trajo consigo la declaración del Arte Flamenco como Patrimonio Inmaterial de la Humanidad por la UNESCO, en el año 2010.

Como aún queda mucho por venir, se ha dedicado este espacio al actual director del Centro de Arte Flamenco y Danza Española Amor de Dios (una de las escuelas de flamenco más importantes en el ámbito nacional e internacional), así como a algunos de los maestros y maestras que dan clase allí y que han vivido el cambio de siglo zapateando.

A través de una entrevista personal realizada durante el año 2013, todos ellos contestaron a una sola pregunta común: *¿Qué significa el flamenco para su vida?.*

Joaquín San Juan

Figura 4-150. Sánchez, S. (2010). *Joaquín San Juan, director de la escuela de flamenco Amor de Dios* [fotografía]. Recuperado de http://www.elpais.com el 7/4/2014.

Joaquín San Juan, nacido en Piélagos (Cantabria), se encuentra con el flamenco a los veinticinco años en Madrid, donde reside desde niño. Desde entonces inicia, como cualquier aficionado, una incesante búsqueda del mismo que transforma sus convicciones sustancialmente. Los primeros años lo hace en solitario, asistiendo a recitales y espectáculos, escuchando discografía y leyendo todo lo que cae en su mano; y después inmerso en el mundo organizado de las peñas flamencas de Madrid, fundamentalmente en la Peña de Los Cabales donde llega de la mano de su amigo Antonio Moreno y de la que será directivo en diferentes etapas hasta 1992 que es nombrado presidente de Entidades de Flamenco de la Comunidad de Madrid.

En la etapa de su presidencia, la Federación lidera el movimiento de salvamento del histórico Amor de Dios y, una vez conseguida la continuación de las actividades del Centro en el local de Fray Luis de León y cumplidos los compromisos económicos de la instalación, acaba su mandato en 1994 y pasa, por petición de la Federación, a desempeñar el cargo de director del Centro, del que se ha responsabilizado hasta la fecha.

Yo creo que el flamenco ocupa hoy el eje central de mi vida en muchísimos aspectos, en los aspectos casi, casi, más esenciales.

En el aspecto ideológico-filosófico, el flamenco ha ido desplazando en mí multitud de formas de ver, de ideas, de conductas con la vida, para quedarse en el centro absolutamente.

Creo que es algo mucho más importante que cualquier otra de las filosofías de vida que haya tenido. Hoy por hoy el flamenco es -quita mi familia y tres o cuatro amigos- el flamenco es el resto, eso es lo que es.

Lina Fonteboa

Figura 4-151. Lina Fonteboa. Recuperado de http://facebook.com el 7/4/2014.

Lina Fonteboa nació en Madrid, ciudad donde ha transcurrido su vida personal y profesional.

Comenzó sus estudios de baile a los cinco años cuando su madre la llevó al Conservatorio a estudiar ballet clásico. Posteriormente fue ampliando su formación dando clases de baile regional con Juanjo Linares o Azorín. Gracias a Matilde Coral, adquirió los conocimientos de baile flamenco que la llevaron a formarse como bailaora.

Debutó en los escenarios con Mariemma a los trece años y formó parte de prestigiosas compañías como la de Antonio Gades, José Antonio, María Rosa o el Ballet Nacional de España, entre otras.

Sería Chaquetón, su marido durante treinta y tres años, gran figura del cante flamenco (fallecido el año 2003), quien definitivamente la inculcó el amor por este arte. Con él compartió cartel en numerosas ocasiones.

Lina Fonteboa es en la actualidad maestra en el Centro de Arte Flamenco y Danza Española Amor de Dios.

Mi vida ha sido el flamenco desde que nací. Yo empecé con el ballet clásico y la danza clásica española pero cuando me metí dentro de lo que es el flamenco me encaminé a él sin reservas. Para mí ya no había más que baile flamenco. Para mí el flamenco es una mezcla de pureza, una mezcla de ritmo, una mezcla de sentir, una mezcla de todo lo infinito que hay dentro del baile. Ahora el flamenco está de otra forma, pero cuando yo empecé era un flamenco… flamenco, puro… puro, te embrujaba.

El flamenco te embruja. Yo cuando estoy en el escenario bailando flamenco me creo que estoy en el cielo, en la luna, es un delirio lo que te entra. Cuando no estás bailando tienes un gusanillo dentro de tu estómago que te duele. Y el flamenco es dolor, el flamenco es sentir, creo que no hay otra cosa tan bonita como el flamenco.

El flamenco es pureza, ritmo, sentimiento y honradez. Porque alguien no puede ser sucio en el flamenco, hay que ser honrado contigo mismo, por lo menos lo que yo siento, a lo mejor habrá gente que no.

Toda persona que siente el flamenco lo tiene que sentir así, un sentimiento que no te deja abandonarlo. Es que no lo puedes abandonar, porque yo muchas veces pienso - Dios mío yo algún día me tengo que retirar, pero… ¿voy a saber vivir sin el flamenco? - No voy a saber vivir sin el flamenco.

Te engancha, te hiere. Te hiere en tu alma, tú estás bailando por Seguirillas y es como si estuvieras, no sé, en el cielo, como si estuvieras soñando, porque se te va todo de la mente, se te borra todo, solamente ves lo que estás haciendo.

Por Seguirillas, por Soleá, son lo que más sentimiento tiene bailando, un Taranto también. Hay muchas cosas en el flamenco que sientes, pero la Seguiriya y la Soleá eso es lo más en el flamenco.

Todo eso lo siento yo, pero no lo he sentido ahora, lo he sentido desde que tenía trece años, que empecé con el flamenco y decía - Dios mío, si esto es otro mundo, es diferente a todo el baile, porque el clásico español es precioso pero no tiene la garra que tiene el flamenco, para mí -.

Todo esto te puedo decir, mis sentimientos. Es lo que siento, es la verdad, no hay otra alternativa, porque es justo la verdad.

Enrique Pantoja

Figura 4-152. Enrique Pantoja. Recuperado de http://casapatas.wordpress.com el 7/4/2014.

Nacido en Jerez de la Frontera en 1947. Cantaor, bailaor y magnífico festero. Ha trabajado en distintos tablaos en Barcelona y Madrid y realizado infinidad de grabaciones como palmero y jaleador. Durante muchos años ha sido uno de los puntales en la compañía de Antonio Gades, con el que ha viajado por todo el mundo.

Enrique Pantoja es en la actualidad maestro en el Centro de Arte Flamenco y Danza Española Amor de Dios.

El flamenco es la vida, es la música más rica y más grande que existe en la humanidad, el flamenco se adapta al jazz, se adapta al blues, es capaz de adaptarse a la música clásica… es tan grande, es tan poderoso. Ese es el flamenco, así lo tengo yo conceptuado.

Mi historia es, una historia a Dios gracias, una historia muy bonita, muy bonita porque he ido con gente muy importante de la danza. He estado con Lola Flores treinta años, he estado treinta años con Gades, con Rafael, con Carmen Sevilla. He estado en los mejores tablaos de aquella época como era el Duende de Pastora Imperio, Los Canasteros de Manolo Caracol… es que son tantas cosas.

He hecho todas las películas de flamenco, hice la película de Los Tarantos con Carmen Amaya de Rovira Veleta, aquella famosa película. Después Carmen y el Amor Brujo de Antonio Gades.

Discografía de España, yo hice el disco de Camarón, `La leyenda del tiempo´, que fue un antes y un después del flamenco.

Como Gades, que ha sido un antes y un después de la danza. Ha habido un antes y un después de Antonio y con Camarón, ese disco fue el que rompió los bordes del flamenco y el reconocimiento que tenemos ahora ha sido gracias a él que apoyó mucho a los cantaores antiguos.

Yo he grabado con Mairena, con Caracol, con Fosforito, con Menese, con el Lebrijano, con Chiquetete, con Juanito Villar, con Pan Seco, con la Perla, con la Paquera, mi vida es un libro y no te estoy diciendo nada del otro mundo. Me dicen muchas veces que por qué no escribo un libro, digo - ¡bah!, el libro es mío y en mi hambre mando yo -.

Ahora estoy aquí en Amor de Dios, doy mis clasecitas. Lo que está ocurriendo en la danza, en el flamenco es que hay una confusión. Está un poquito confundida la gente con el arte. El arte es una cosa y pegar zapatazos es otra, se están pegando muchos zapatazos, eso sí está ocurriendo, pero vamos, ya volverán las oscuras golondrinas, como dijo aquel poeta.

Y bueno, esa es la vida y esa es la historia del flamenco, prácticamente soy hermano de Diego Carrasco, vengo de una familia de una dinastía de Juan Peña el Lebrijano y en mi casa lo único que se ha escuchado es cantar y bailar, vamos que en mi casa se ronca a compás.

Eso es lo que hay, yo creo que es bonito todo lo que te he dicho.

Carmela Greco

Figura 4-153. Carmela Greco. Recuperado de http://adaeprensa.wordpress.com el 7/4/2014.

Carmela Greco, hija del famoso bailarín José Greco, comenzó sus estudios de danza a los 11 años.

Desde 1972 en el *Ballet Antología*, hasta la actualidad, ha pasado por múltiples escenarios, países, compañías y trabajos propios. Desde la compañía de Luisillo a la de José Greco, pasando por las compañías de Mario Maya, Marco Berriel o la de su hermano José Greco.

Ha bailado y dado clase en innumerables lugares como Francia, Oriente Medio, Nápoles, Nueva York, México, Miami o Japón.

En 1995 coreografía *Obscuro* para Lola Greco, su hermana y en 1999 se presenta junto a ella en una de las galas más importantes de Nápoles y La Versiliana.

Carmela Greco es en la actualidad maestra en el Centro de Arte Flamenco y Danza Española Amor de Dios.

El flamenco para mí significa más que una técnica o un aprendizaje. Me gusta el flamenco.

Yo empecé a bailar porque era la mayor de dos hermanos muy pequeños. En el movimiento encontré una forma de expresión y de no estar nunca sola, de divertirme.

Verdaderamente el flamenco para mí, no forma parte de mi vida en el sentido de -quiero hacer flamenco y trabajar para llegar a ser algo-. El flamenco lo necesito en mi vida para vivir, porque es lo que he elegido para conectarme con la gente, para transmitirle a la gente lo que siento, lo que pienso. Cosas que a lo mejor hablando no me entenderían o no tendría valor para decirlo y, de esta manera, me puedo desnudar fácilmente frente al público.

O sea para mí el flamenco significa mucho más que un aprendizaje en el que tú empiezas desde abajo, vas siguiendo un proceso para llegar a lo máximo, a ser una figura del flamenco. No, yo nunca lo utilicé para eso. Lo utilizo porque lo necesito para vivir, para poder expresarme. Yo elegí el flamenco, verdaderamente elegí bailar.

Lo que pasa es que a mí el flamenco me gusta mucho, entonces me centré más en el flamenco, pero con mi padre (José Greco) tuve que hacerlo todo: folclore, bolera, español, todo. Pero luego focalicé más en el flamenco porque era lo que más me gustaba, lo que para mí más posibilidades tenía de transmisión hacia el público, en mi caso.

Eso es lo que significa para mí el flamenco, vivir cada día el momento y es la forma que yo tengo para expresarme con vosotras y con el público que a veces conozco y a veces no conozco, por eso para mí es tan importante.

La Uchi y El Pelao

Figura 4-154. Sánchez, P. (2012). La Uchi y El Pelao en las 19 Jornadas Flamencas de La Fortuna de Leganés [fotografía]. Recuperado de http://cosasenlavidadepaco.blogspot.com.es el 7/4/2014.

Toni *el Pelao* (Antonio Manzano Bermúdez) es, junto a la bailaora Uchi (Mª Luisa

Martín García) -su pareja desde hace más de cuarenta años-, el último eslabón de la dinastía que convirtió la *farruca* en baile y en seña de identidad. *El Gato, Faíco,* Juan *el Pelao*… son figuras que pertenecen a la Historia del Flamenco como creadores de un estilo único.

Las raíces de su árbol genealógico están en Jerez, de donde partieron hacia Madrid en una fecha indefinida del siglo XIX. Toni *el Pelao* es el actual patriarca de la dinastía de *los Pelaos*, proveniente de su tío *El Gato* (Antonio Manzano Heredia), quien hizo, por primera vez, de la *farruca* un baile. Su padre, Juan *el Pelao* (Juan Manzano Heredia), la exportó durante sus giras con *Pastora Imperio* -de quien fue pareja artística-, con Concha Piquer, con Lola Flores, Manolo Caracol, Valderrama…

Por su parte Uchi, hermana de la bailaora madrileña, l*a Polilla*, empezó a trabajar con Rafael de la Cruz, aunque también se formó con la mujer de Frasquillo, con *la Kika* y en clásico con Victoria Piquer. Se incorporó a los cuadros de tablaos madrileños como Las Cuevas de Nemesio, Las Brujas y Torres Bermejas, hasta que se embarcó en la troupe de Toni *el Pelao* a mediados de los años sesenta.

La Uchi y *el Pelao* son, en la actualidad, maestros en el Centro de Arte Flamenco y Danza Española Amor de Dios.

Pelao: *el flamenco es la vida.*

Uchi: *pues todo, la vida nuestra gira alrededor del flamenco y estamos encantados. Es la vida nuestra.*

Nos quitas de bailar y ¡a ver qué hacemos! Me refiero a que la alegría y la tristeza, llegan rodeadas de flamenco y, bueno, mi vida es el flamenco. Como creo que la del Pelao será igual.

Pelao: *toda una vida. Desde niños empezamos con mi familia, la dinastía de los Pelaos*, a bailar desde niños, en la tripa de nuestras madres y hasta que muramos.

Pero con el flamenco, flamenco, con el flamenco de verdad, el de ahora es mejor, pero tiene

menos arte y menos estilo, porque está por series.

Merche Esmeralda

Figura 4-155. Castilla, L. (2008). *Merche Esmeralda. Festival Flamenco de Nueva York* [fotografía]. Reecuperado de http://www.cervantes.es el 7/4/2014.

Merche Esmeralda (Mercedes Rodríguez Gamero) nació en Sevilla en 1947.

Dama de la Orden Jonda y Catedrática de Flamencología en Jerez, ha combinado durante toda su vida temporadas en los tablaos madrileños con la docencia en distintos Conservatorios de Madrid y realizando cursillos en diferentes países, con giras y colaboraciones en Ballets, así como con el cine y la televisión.

Siendo niña se inició en el cante y en el baile en la academia sevillana de Adelita Domingo. Tras su debut en Galas Juveniles de Sevilla se profesionalizó, y con 16 años se presentó por primera vez como bailaora solista. Pasó por todos los festivales flamencos andaluces, mientras hacía temporadas en tablaos de Madrid y de Sevilla.

En 1973 obtuvo su título de profesora de danza.

Ingresó en el Ballet Nacional de España bajo la dirección de Antonio, donde protagonizó *El Amor Brujo* y diversas piezas flamencas hasta 1982. Cuatro años más tarde regresó al Ballet Nacional de España para realizar montajes como *Medea*, *Soleá*, *Los Tarantos*, entre otros.

Fundó el Ballet de Murcia en 1989 y dirigió y protagonizó junto a Joaquín Cortés y Antonio Márquez la obra de teatro-danza, *El cielo protector*. En 1996 refundó su propia compañía con el espectáculo *Mujeres* con Eva Yerbabuena y Sara Baras como artistas invitadas.

Recibió la Medalla de Oro al Mérito en las Bellas Artes de 2010 y es, en la actualidad, maestra en el Centro de Arte Flamenco y Danza Española Amor de Dios.

Para mí el flamenco ha significado una forma de vivir, una forma de expresión, una forma de amar la danza.

Soy sevillana y, además, en mi casa, mis tíos cantaban muy bonito y toda la vida el flamenco ha estado presente para mí. Es verdad que es la forma de expresión, que me ha sido más fácil. Pero yo amo cualquier otra expresión dancística porque creo que cada estilo es una forma diferente de expresar tus sentimientos y lo que tu mente quiere decir sin palabras.

Para mí el flamenco es eso y es verdad que para la mí la danza es algo especial, es una forma de expresarte en donde no existe la palabra pero existe tu cuerpo para decir cosas y es una forma maravillosa. Yo escogí el flamenco porque da la casualidad de que nací en un sitio en el que el flamenco está en la vida cotidiana del sevillano. A lo mejor, si hubiera nacido en Inglaterra, me hubiera ido por el ballet o por el contemporáneo. La danza en sí me gusta, pero escogí el flamenco por las circunstancias de mi vida.

4.2 APROXIMACIÓN HISTÓRICA AL ESPACIO TERAPÉUTICO, EDUCATIVO Y SOCIAL

> "El reconocimiento del ser, la identidad del sujeto es el punto crucial en todo proyecto terapéutico, [educativo y social]"
>
> (Acouturier, Darrault y Empinet, 1985, p. 138).

El espacio terapéutico, educativo y social, comparten experiencias profundamente interrelacionadas, que permiten ampliar y concretar, a un tiempo, el estudio del ser humano y su estar en el mundo. Así, en los tres espacios, la forma de utilizar la teoría, indagando en el valor y en el sentido de las cosas (Geertz, 1973) es la misma.

Mónica Sorín parafrasea a Fernando Ulloa (1995) para referirse a *clínico,* no como un espacio psicoterapéutico, sino como la facilitación de una mirada curiosamente crítica, dirigi-

da hacia aquello que se cree saber o ignorar de uno mismo (Gysin-Capdevila y Sorín, 2011, p. 65). La búsqueda de esta mirada, fundamental tanto en el espacio terapéutico, educativo como social, facilita la conversión en investigadores e investigadoras de la propia vida.

Es una mirada respetuosa que se posiciona frente a la visión obligada (Ceriani y Cosín, 2005), pues amplía su campo de visión por cada experiencia vivida y, al extrañarse, abarca infinitos puntos de vista y descubre lo universal de la esencia humana.

Distintos autores y autoras han plasmado esta mirada en sus trabajos sobre la inclusión de la danza en el espacio terapéutico, educativo y social. A continuación se presenta su aproximación histórica.

4.2.1 Espacio terapéutico

Partiendo de la idea de Watts (1973), que sitúa la meta de cualquier psicoterapia en liberar la capacidad que tienen las personas de elegir aquello que quieren emprender, así como favorecer la reconciliación entre los sentimientos y las normas sociales, sin perjudicar la propia integridad (Payne en Panhofer, 2005). La danza es un vehículo muy válido para alcanzar dicha meta, como viene siendo demostrado.

La Danza Movimiento Terapia (en adelante DMT), “pertenece al grupo de las artes creativas en psicoterapia como el arte terapia, la musicoterapia y el psicodrama” (Wengrower y Chaiklin, 2008, p. 39).

En 1966 la American Dance Therapy Association (ADTA) definió la DMT como el empleo psicoterapéutico del movimiento en un proceso que posibilita la integración física, emocional, cognitiva y social del individuo. La Asociación Española de DMT, mucho más joven, nació en el año 2001.

En el año 2013 tras una consulta sobre *dance therapy* en la base de datos de MEDLI-

NE[12] y EMBASE[13], aparecieron un total de 1334 y 501 registros, respectivamente. Ello demuestra que el uso de la danza y el movimiento, es cada vez más valorado en contextos donde hace unos años resultaba impensable.

La DMT vincula la Prehistoria con el presente postmoderno de la humanidad (Wengrower y Chaiklin, 2008), ya que se nutre de las posibilidades terapéuticas de la danza y el movimiento, la creatividad, la improvisación, la espontaneidad y la autenticidad de la expresión de la danza moderna y los aspectos psicológicos del movimiento (Reca, 2005).

Surgió en EEUU en la década de 1940, cuando los soldados que habían luchado en la II Guerra Mundial regresaron con el síndrome por estrés traumático (Levy, 1988 en Panhofer, 2005). A partir de este momento, la salud mental focalizó en temas sociales y no solo en traumas infantiles (Reca, 2005).

Las pioneras en DMT, Marian Chace, Mary Whitehouse, Trudi Schoop, Blanche Evan, Liljan Espenak, Alma Hawkins, Irmgard Bartenieff, Norma Canner o Elizabeth Polk, fueron bailarinas y profesoras de danza moderna que se dieron cuenta de la influencia y el significado que el movimiento tenía en su vida. Motivo por el cual comenzaron a investigar lo que podría suponer para otras personas explorar, experimentar y vivenciar la danza (Wengrower y Chaiklin, 2008).

Partieron de varias premisas para lograr la integración emocional, cognitiva, física y social, y facilitar el proceso de cambio. La afirmación s*omos nuestros cuerpos*, implica la unidad indisoluble cuerpo-mente, así como el simbolismo y el uso del cuerpo como metáfora. Por otra parte, *el potencial terapéutico de la danza* se manifiesta en la posibilidad de conectar movimiento y emoción (Panhofer, 2005; Wengrower y Chaiklin, 2008).

---

[12] MEDLINE®: base de datos bibliográfica producida por la National Library of Medicine de USA.

[13] EMBASE©: servicio electrónico de Elsevier, específico para el área de medicina y farmacología, que ofrece búsqueda integrada a las bases de datos de MEDLINE y EMBASE (versión electrónica de la Excerpta médica).

En este sentido, la danza no es entendida como actuación escénica. Se desarrolla en un espacio simbólico en el que, a través de movimientos surgidos de impulsos interiores, la persona que baila puede expresar simbólicamente sentimientos e inquietudes que acompañan y facilitan su proceso de cambio (Wengrower y Chaiklin, 2008).

Este proceso puede apoyarse o complementarse con otros lenguajes artísticos (plástico, teatral, musical)… e incluso con interacciones verbales que ayuden a preguntar, reflexionar, nombrar y clarificar.

4.2.1.1 El movimiento en DMT

La observación y el análisis del movimiento es una herramienta fundamental en DMT, que focaliza la atención en *cómo* sucede el movimiento y no tanto en *qué* movimiento se realiza.

Charles Darwin inició sus estudios en la segunda mitad del siglo XIX y comprobó que existían semejanzas en el movimiento expresivo de seres humanos que pertenecían a diferentes contextos culturales. También estudió la expresión facial y corporal de personas internadas en hospitales psiquiátricos, así como sus cualidades de movimiento durante los estados agudos de su enfermedad (Panhofer, 2005).

Del mismo modo, Charcot observaba y tomaba notas, dibujos, fotografías y secuencias cronofotográficas de la postura y los movimientos de las personas internadas en el hospicio de la Salpêtrière. Pues pensaba, al igual que Leonardo da Vinci, que arte y ciencia debían fecundarse mutuamente (Cagigas, 2003).

Figura 4-156. Retrato de Charcot que regala a Freud como recuerdo de su estancia en la Salpêtrière (1886). Recuperado de Cagigas, Á. (2003).

Figura 4-157. Londe. (1890). *Salpêtrière, Bostezos Histéricos* [fotografía]. Recuperado de Cagigas, Á. (2003).

Además de ayudar a delimitar las diferencias diagnósticas, estos estudios repercutieron sobre la forma de entender a la persona en psiquiatría, al constatar que el cuerpo y el movimiento son medios expresivos de pensamientos, emociones y conflictos, tanto conscientes como inconscientes (Panhofer, 2005).

Los trabajos de Sigmund Freud al nombrar el inconsciente, de Carl Gustav Jung al plantear la imaginación activa y la integración de los procesos creativos como elemento curativo y de Alfred Adler al sostener que las emociones motivan, la mente organiza y el cuerpo ejerce la acción, fueron fundamentales para el psicoanálisis.

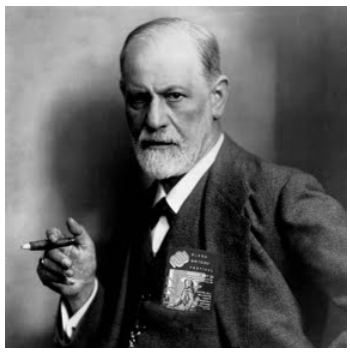


Figura 4-158. Halberstadt, M. (1921). *Sigmund Freud* [fotografía]. Recuperado de http://elorawritersfestival.blogspot.com.es el 7/4/2014.

Figura 4-159. Carl Gustav Jung. (1922). Recuperado de http://mimundo-nerea.blogspot.com.es el 7/4/2014.

Figura 4-160. Alfred Adler (1929). Recuperado de http://www.biografiasyvidas.com el 7/4/2014.

Wilhelm Reich y Alexander Löwen, desarrollaron una serie de métodos no verbales en los que atendieron a la estructura corporal, su expresión y la posibilidad de conseguir cambios psíquicos a través de ejercicios físicos determinados (Panhofer, 2005).

Figura 4-161. [Wilhelm Reich]. Recuperado de http://www.circuloescepticо.com.ar el 7/4/2014.

Figura 4-162. [Alexander Löwen]. Recuperado de http://psybooks.ru el 8/4/2014.

La idea de que *la vida es movimiento y el movimiento es vida*, llevó a Rudolf Von Laban (ya mencionado en el Expresionismo alemán) a estudiar analíticamente el movimiento en danza y en la vida cotidiana para conocer sus leyes y su significado como transmisor de emociones.

Para Laban (1975) el movimiento es un compuesto de formas y ritmos que trasladan el cuerpo o sus partes de una posición a otra en el espacio. Se origina en *esfuerzo* o energía, co-

mún denominador de la actividad mental y física que ayuda a desarrollar la personalidad en un todo integrado. Al concepto de *effort*, Warren Lamb añadió la noción del *shape*. "El *effort/shape* describe la cualidad de los cambios en el movimiento y la habilidad para adaptarse físicamente al espacio" (Levy, 1988 en Panhofer, 2005, p. 68).

Comprobó, además, que el equilibrio no es un estado de inmovilidad perfecta, sino un juego de fuerzas opuestas que se contrarrestan continuamente (Markessinis, 1995). Este concepto puede extrapolarse al equilibrio vital, uno de los objetivos primordiales de la existencia humana.

Otro aspecto que tuvo en cuenta fue la *kinesfera* o el espacio alrededor del cuerpo, que rodea a cualquier persona tanto en quietud como en movimiento (Laban, 1959, 1966, 1975). Este concepto se desarrollará con mayor amplitud más adelante.

Laban comparaba la acción de levantar un brazo o una pierna con desplegar un abanico. Aunque el abanico abierto muestra también las fases intermedias, en cualquier movimiento humano solo la posición final permanece visible. De esta forma ilustraba el análisis de las etapas del movimiento, para elaborar un esquema similar a la estructura de un ala extendida (Markessinis, 1995).

Demostró que el flujo del movimiento está muy influido, por el orden en que se pone en movimiento cada parte del cuerpo que, habitualmente, siguen la misma secuencia. Por tanto, si una persona comienza a moverse con una zona corporal inusual, es un indicador que hay que atender, ya que a veces supone un cambio de actitud psíquica. De la misma manera que cualquier cambio en la forma del cuerpo también puede ser significativo (Queyquep en Wengrower y Chaiklin, 2008).

Laban creó un sistema de observación y notación del movimiento (*Labannotation*) en el que, por medio de símbolos, consiguió plasmar la dirección y el nivel espacial del movimiento. "El desarrollo del *Análisis de Movimiento de Laban* y su aplicación en la DMT, se

desarrolló en EEUU, gracias a Irmgard Bartenieff, una alumna suya" (Bartenieff, 1980, 1999, citado por Hölter y Panhofer en Panhofer, 2005, p. 70).

Figura 4-163. [Irmgard Bartenieff]. Recuperado de http://limsonline.org el 8/4/2014.

Entre 1950 y 1960 se desarrolló la investigación no verbal sobre comunicación, debido al cine, la televisión y los estudios antropológicos. Los estudios de, entre otros, Albert Scheflen, Ray Birdwhistel, Adam Kendon o Martha Davis, fueron muy relevantes para la DMT (Panhofer, 2005).

Ya se ha visto como a principios del siglo XX, se pasó del formalismo y el virtuosismo de la danza clásica, a la espontaneidad, la autenticidad y la libertad de expresión de la danza moderna (Markessinis, 1995; Wengrower y Chaiklin, 2008).

Isadora Duncan, se liberó del tutú, el corpiño y las zapatillas en puntas para que no obstaculizaran su movimiento. Ruth St. Denis y Ted Shawn inspiraron, por citar algunas alumnas, a Marta Graham, Doris Humphrey o Marian Chace. José Limón, plasmó sus pesadillas infantiles surgidas a partir de los acontecimientos familiares presenciados en la revolución mejicana en su coreografía *La Malinche,* un claro ejemplo de empleo de danza como resiliencia. La expresionista Mary Wigman, con quien se formó Mary Whitehouse, entendía la danza y el movimiento como una forma auténtica de sentimiento, expresión personal y rebelión contra la rigidez de las estructuras formales (Markessinis, 1995; Abad, 2004; Panhofer, 2005).

De este modo fue que a partir de 1940 profesores y profesoras de danza moderna estudiaron, investigaron y colaboraron con psiquiatras de Europa Central, que habían escapado a EEUU y Gran Bretaña a causa de las dos guerras mundiales (Panhofer, 2005).

4.2.1.2 Pioneras en DMT

Marian Chace

Figura 4-164. [Marian Chace en su estudio]. Recuperado de http://www.adta.org el 8/4/2014.

Marian Chace (1896-1970) estudió danza moderna y trabajó junto a Ruth St. Denis y Ted Shawn. Años después se dedicó a la enseñanza y pudo comprobar que algunos de sus alumnos y alumnas tomaban clase para desarrollar más confianza y autoestima y no por deseo de profesionalizarse. Por ello centró sus clases en las necesidades individuales a partir de la observación de sus movimientos (Panhofer, 2005; Wengrower y Chaiklin, 2008).

En el año 1942 comenzó a trabajar junto a J.L Moreno, en el Hospital Federal St. Elizabeth de Washington D.C. Ambos investigaron la conexión entre la psique y el cuerpo en su trabajo con personas con esquizofrenia, algunas de las cuales no empleaban comunicación verbal.

Ideó un encuadre *(setting)* para organizar sus sesiones en cuatro fases, que surgían con diferente grado de espontaneidad, desarrollo y duración, dependiendo de cada persona y/o grupo (Panhofer, 2005). Como se verá más adelante, estas fases presentan gran similitud con el ritual flamenco.

Chace empezaba sus sesiones con valses por ser una música que no solía estar asociada a muchos recuerdos personales (Wengrower y Chaiklin, 2008). Durante la sesión trataba de establecer un contacto directo y auténtico con el nivel emocional y cognitivo en el que se encontraban los participantes a través de su propio cuerpo, la danza y el movimiento. De esta

forma, les transmitía el siguiente mensaje empático: “te acepto como tú eres y quiero estar contigo donde tú estás” (Levy, 1988 en Panhofer, 2005, p. 58).

Se centraba en las partes sanas de las personas con las que trabajaba, respondiendo a cada cual a partir de la configuración particular de sus movimientos y estimulando su intuición, espontaneidad e imaginación. Aunque siempre invitaba a todos los componentes del grupo a que se movieran a su ritmo, también aceptaba que no lo hicieran (Sandel et al., 1993 en Panhofer, 2005).

Los conceptos clave que utilizó y desarrolló en sus sesiones fueron: el énfasis en el movimiento corporal (puede relajar o activar y ayuda a expresar emociones), el uso del simbolismo del movimiento (permite expresar necesidades, sentimientos y deseos, revivir experiencias y crear nuevas relaciones simbólicas), la relación terapéutica a través del movimiento empático y la actividad rítmica en grupo (favorece la conciencia corporal, la comunicación y la solidaridad entre los participantes) (Ibíden).

Sus estudios contribuyeron a demostrar que la DMT en contextos hospitalarios o residencias psiquiátricas ayuda a que los internos se relacionen con el contexto en el que viven, permite que se comuniquen con los demás miembros del lugar de residencia y reduce la sensación de aislamiento y el sentimiento de soledad (Chace, 1953 en Panhofer, 2005).

Mary Whitehouse

Figura 4-165. [Mary Whitehouse]. Recuperado de http://www.authenticmovementjournal.com el 8/4/2014.

Mary Whitehouse (1910-2001) se formó en Europa con Mary Wigman. Desarrolló su

trabajo en la costa oeste de EEUU, de forma paralela al de Marian Chace. Utilizó la terminología de la psicología profunda de Jung y Bleuler en la técnica del movimiento profundo (*movement in depth*), haciendo referencia a la importancia que el contenido y el sentido del movimiento de cada alumno y alumna tenía en sus clases (Levy, 1988 en Panhofer, 2005). Su técnica fue el germen del movimiento auténtico (*authentic movement*).

Trabajó con «neuróticos normales» a partir de la propuesta de descubrirse a sí mismos (*self discovery*) a través de la danza y del movimiento espontáneo, libre y expresivo. "Consideraba «neuróticos normales» a aquellas personas que en un determinado momento sienten un desequilibrio que necesitan comprender, elaborar o integrar positivamente" (Panhofer, 2005, p. 63).

Los conceptos con los que sintetizó su trabajo continúan vigentes en DMT hoy en día (Panhofer, 2005; Reca, 2005):

- Conciencia kinestésica *(kinesthetic awareness)*, aquello que alguien siente al conectar con la manera en que desea moverse.
- Polaridad *(polarity)*, gracias a la danza y el movimiento se pueden expresar libre y espontáneamente impulsos opuestos.
- Imaginación activa *(active imagination)*, relaja los mecanismos de defensa y ayuda a que fluyan pensamientos, ideas, emociones y sentimientos, a través del movimiento y la danza.
- Movimiento auténtico *(authentic movement)*, movimiento libre y espontáneo en relación con la imaginación activa.
- Relación terapéutica/intuición *(therapeutic relationship/intuition)*, confianza en la propia intuición.

Distinguió la idea de *yo me muevo* (*I move)*, yo controlo el movimiento que hago o yo lo muevo, de la idea de *yo estoy siendo movido (I am moved*) por la que, una vez nace el mo-

vimiento, éste no puede explicarse ni repetirse exactamente. Su objetivo principal fue ayudar a cada alumno a encontrar un punto donde ambas ideas pudieran coexistir. Es decir, mientras el inconsciente expresa libremente, la parte consciente observa y está presente (Levy, 1988 en Panhofer, 2005).

Blanche Evan

Figura 4-166. [Blanche Evan]. Recuperado de http://www.paperbackswap.com/Collected-Works-About-Blanche-Evan/book/0963076302/ el 8/4/2014.

Blanche Evan (1909-1982) se formó en el Alfred Adler Institute of Individual Psychology, y en el New School for Social Research. Al igual que Mary Whitehouse, también promovió la improvisación en profundo (*in-depth*) (Reca, 2005).

Comenzó a desarrollar su trabajo en un taller de danza creativa para niños y niñas, donde pudo observar cómo la danza les ayudaba a expresar sus pensamientos y sentimientos, incluso los más dolorosos. A raíz de esta experiencia, comprobó que los niños no experimentan la división entre expresión emocional y técnica, hasta el momento en que ésta última les es impuesta (Ibíden).

También trabajó con «neuróticos normales», tratando de que entraran en movimiento *(to get into movement)*, como una vía para cambiar el movimiento de su propia vida, sin activar sus defensas (Ibíden).

Trudi Schoop

De origen suizo, Trudi Schoop (1904-1999), sostuvo la idea de que el cuerpo y los sentidos ayudan a las personas a formular un cuadro mental de la realidad.

Entendía que la enfermedad surge en el momento en que la vivencia del cuerpo se polariza, al igual que las posturas que traslucían estrés y tensiones, manifestaban conflictos.

Como los sucesos mentales repercuten en el cuerpo y los corporales en la mente, si ambos interactúan armoniosamente, los conflictos (resultado de impulsos opuestos y reprimidos) y la enfermedad tienden a desaparecer (Reca, 2005).

Figura 4-167. Trudi Schoop en la enseñanza de la *Iglesia Vieja*. (1931). Recuperado de http://www.flunternerzaehlt.ch el 8/4/2014.

Liljan Espenak

De origen noruego, Liljan Espenak (1905-1988) estudió danza con Mary Wigman y Fisiología en Alemania. En EEUU estudió en el Adler Institute, y combinó la teoría de que la mente organiza, el cuerpo actúa y la emoción motiva con las teorías del cuerpo-mente de Lowen (Reca, 2005).

Figura 4-168. Liljan Espenak. Recuperado de http://www.geni.com el 8/4/2014.

También creó un test de movimiento a partir del modelo médico de observación, diagnóstico y tratamiento (Ibíden).

4.2.1.3 Beneficios de la DMT

La responsabilidad sobre la propia salud comienza cuando una persona decide asistir al taller de DMT para desarrollar y adquirir recursos personales que faciliten el encuentro con su propio bien-estar. La DMT es muy valiosa en este proceso ya que ayuda a reducir la ansiedad, a aumentar la expresividad y la capacidad verbal, a construir relaciones y a desarrollar la identidad (Panhofer, 2005).

Es fundamental que los profesionales de DMT ofrezcan un espacio de confianza, en el que todo el grupo pueda expresarse con libertad. Además, es muy importante explorar el significado de la danza en relación a la vida, al crecimiento y al cambio (Wengrower y Chaiklin, 2008).

La observación del movimiento permitirá conocer si la experiencia vivida por los participantes en la sesión les ha ayudado a modificar, distender y relajar su cuerpo y su movimiento, a mejorar la confianza en sí mismos, a realizar cambios comunicativos y a lograr un estado de bien-estar intra e interpersonal (Ibíden).

En una sesión de DMT no existe el fracaso, ya que el cuerpo en movimiento en relación con otros cuerpos siempre es un logro (Ibíden).

4.2.2 Espacio educativo

La educación es una práctica de libertad dirigida hacia la realidad para transformarla por solidaridad (Freire, 2007). Una solidaridad entendida desde el respeto y la ayuda recíproca (Pross, 1983).

> La educación está definida esencialmente como un encuentro que permite el descubrimiento y el crecimiento. El encuentro educativo debe ser una apertura para el crecimiento común (…) La educación debe formar en libertad, en asumir la vida con autonomía, autodeterminación y creatividad. (López y Martínez, 2006, p. 63)

Como “nadie es si prohíbe que los otros sean” (Freire, 2007, p. 15), es preciso superar la concepción del educando como un sujeto pasivo cuya conciencia va siendo llenada por

“pedazos de mundo digeridos” (Freire, 2007, p. 16). Este es un planteamiento ético fundamental en investigación, ya que implica activamente a cada persona en su proceso terapéutico, educativo y social.

Está demostrado que cuando un niño define un problema por sí mismo, su forma de manejo (ensayo-error, autocorrección y sensibilidad a estrategias alternativas) es mucho más completo que cuando el problema le ha sido impuesto (Bruner y Haste, 1990).

Por ello es importante crear unas condiciones adecuadas en la escuela que fomenten la autoestima, la seguridad, la confianza y el espíritu crítico. De forma que niños, adolescentes y jóvenes puedan atreverse a formular las preguntas que a los adultos no se les ha ocurrido enunciar y, juntos, trabajen en la búsqueda de las respuestas mediante el discurso, la colaboración y la negociación (Mead, 1970).

De esta manera se les reconoce “que saben mucho más de lo que llegaron a creer que sabían, pero que tienen que «pensar en ello» para saber lo que saben (…) Enseñar y aprender de esta forma significa una nueva teoría de la mente” (Bruner, 1997, p. 70).

Así se consigue activar su interés con la fuerza suficiente para motivarles a continuar profundizando fuera de la escuela, lo que les ayudará a llevar una vida personalmente satisfactoria y socialmente constructiva (Eisner, 2004).

> Si lográramos enseñar a nuestros hijos a ser más libres de lo que nosotros lo hemos sido -más libres de la ansiedad, más libres de la culpa y del temor, más libres de la constricción económica y de los dictados de la conveniencia- a fin de ser dotados (…) para pensar y gozar del pensamiento, formados para sentir y gozar del sentimiento, entonces íbamos a producir una nueva clase de seres humanos, no conocida antes sobre la tierra. (Mead, 1982, p. 64)

En este sentido, la educación formal, la no formal y la informal, se complementan y pueden acontecer de forma permanente a lo largo de la vida de todas las personas, exista o no, un certificado que lo acredite.

Una vez dicho esto, se va a realizar un recorrido por aquellas experiencias que han in-

troducido el lenguaje de la danza en la escuela, como un recurso que complementa los procesos educativos, facilita el aprendizaje experiencial y significativo, apoya el desarrollo y el conocimiento personal, y descubre nuevas narrativas que visibilizan los discursos corporales.

> El cuerpo es el primer lugar donde la mano del adulto marca al niño, es el primer espacio donde se imponen los límites sociales y psicológicos que se le dan a su conducta, es el emblema donde la cultura inscribe sus signos como si fueran blasones. (Vigarello, 2005, p. 9)

Prueba de ello son los distintos ejercicios, técnicas y aparatos utilizados a lo largo de los siglos para educar el cuerpo. Como las fajas y corsés, que se utilizaron desde el siglo XVI para dominar movimientos y pasiones, cultivar la cortesía, el decoro, la decencia y los buenos modales.

Figura 4-169. Corset. (Siglo XVI). Recuperado de http://lahistoriademicorset.blogspot.com.es el 8/4/2014.

Las fajas y corsés se suprimieron en el siglo XVIII porque comprobaron que obstaculizaban y debilitaban los movimientos. Entonces se trató de que niños y niñas se sentaran lo menos posible para conseguir una postura recta, a base de mantener la actitud y la posición corporal, razón por la cual Théodore Tronchin ideó un pupitre a la altura del pecho (Vigarello, 2005).

Figura 4-170. Pupitre Théodore Tronchin. (Siglo XVIII). Recuperado de http://regardantiquaire.canalblog.com el 8/4/2014.

A este respecto escribió Rousseau en 1762:

> Si yo fuera maestro de baile (…) llevaría [a mi alumno] al pie de un peñasco; allí le mostraría qué actitud hay que adoptar, cómo hay que colocar el cuerpo y la cabeza, qué movimiento hay que hacer, de qué manera hay que poner tanto los pies como las manos para avanzar con levedad por los escarpados, escabrosos y ásperos senderos, y abrirse paso decididamente, tanto para subir como para bajar. Lo haría emular a un corzo antes que a un bailarín de ópera.

A principios del siglo XIX la moda rescató otra vez el uso del corset.

Figura 4-171. Corset. (Siglo XIX). Recuperado de http://www.bogotacity.olx.com.co el 8/4/2014.

La enseñanza primaria pública, que se afianzó durante la segunda mitad de siglo, continuó ensalzando la rectitud, incluso para aumentar la inmunidad de los pulmones ante la tisis.

Los textos de Francisco Amorós promovieron el nacimiento de la gimnasia y la sistematización del entrenamiento y el ejercicio corrector. También surgieron propuestas para reformar el espacio físico de las aulas, la iluminación, el mobiliario o el tamaño y la inclinación de los pupitres (Vigarello, 2005).

Figura 4-172. Lacoste, J. (1900). *Aulas de niños y niñas en las Escuelas Aguirre* [fotografías]. Recuperado de http://amigosdehesa.blogspot.com el 8/4/2014.

El trabajo de François Delsarte durante el siglo XIX, favoreció el desarrollo del culto

al cuerpo y sus posibilidades expresivas. Sus enseñanzas (de orientación estética más que gimnástica) permitieron que las mujeres de la alta sociedad americana sustituyeran corsés y rígidas vestimentas, por túnicas griegas cuando realizaban sus ejercicios.

Cuando Delsarte descubrió la relación entre la voz y el gesto, desarrolló un nuevo sistema de enseñanza para el arte dramático y la expresión corporal que se extendió por Europa y EEUU a finales de siglo (Markessinis, 1995). Sus teorías también influyeron en la danza moderna. Dividió el cuerpo humano en tres zonas y a cada una le asignó una relación emocional: cabeza y pecho (centro espiritual), torso (centro emocional), abdomen y caderas (centro físico) (Abad, 2004).

Figura 4-173. François Delsarte. (1811-1871). Recuperado de http://en.wikipedia.org/wiki/Fran%C3%A7ois_Delsarte el 12/5/2014.

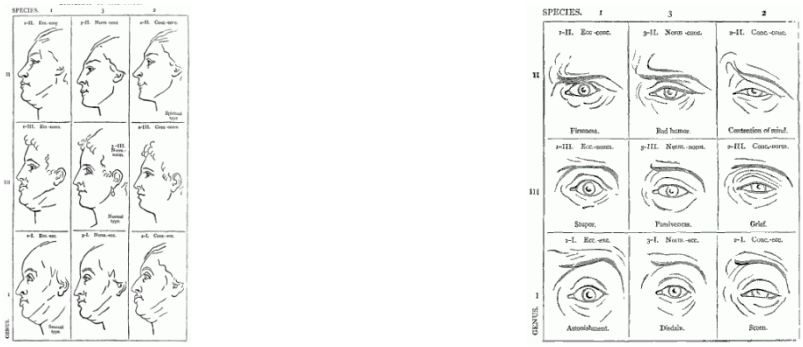


Figura 4-174. François Delsarte. *Expresiones de la Cara y de los Ojos*. Recuperado de http://www.gutenberg.org el 8/4/2014.

Figura 4-175. François Delsarte. *Ejercicios*. Recuperado de http://uncleeddiestheorycorner.blogspot.com.es el 8/4/2014.

Tal toma de conciencia corporal, junto a la paulatina emancipación de la mujer en todas las áreas de la sociedad de principios del siglo XX, permitió concebir el movimiento, "como un poder independiente que crea estados mentales con frecuencia más poderosos que la voluntad humana" (Laban, 1975, p. 17).

Émile Jacques-Dalcroze definió la danza como el arte de expresar las emociones con movimientos corporales rítmicos. En 1910 abrió un Instituto de Rítmica en Dresden y al año siguiente en Hellerau, que cerró a causa de la I Guerra Mundial. En 1915 inauguró el Instituto Dalcroze de Ginebra, aún en funcionamiento.

Su método eurítmico, que permite adquirir el sentido musical por medio del ritmo corporal, partía de los estudios realizados por Delsarte años antes (Abad, 2004).

En las clases que daba a niñas y niños comprobó que el sentido rítmico es esencialmente muscular y trató de que tomaran conciencia de los ritmos inherentes a sus movimientos, poniendo mucho cuidado en no proponerles movimientos que fueran resultado de la intervención organizada por un adulto (Denis, 1980).

También diseñó ejercicios en los que distintas partes del cuerpo reflejaban diferentes ritmos presentes en la música, a fin de conseguir autonomía y proporcionar libertad mental y de expresión a sus alumnos y alumnas.

"El propósito de mis enseñanzas es hacer que mis alumnos puedan decir al final de sus estudios no yo sé, sino yo siento, y también crear en ellos el deseo de expresarse a sí mismos" (Dalcroze, 1929 en Abad, 2004, p. 192).

Figura 4-176. Emile Jaques-Dalcroze. (1865-1950). Recuperado de http://www.move2music.co.uk/About%20Dalcroze/page8.html el 12/5/2014.

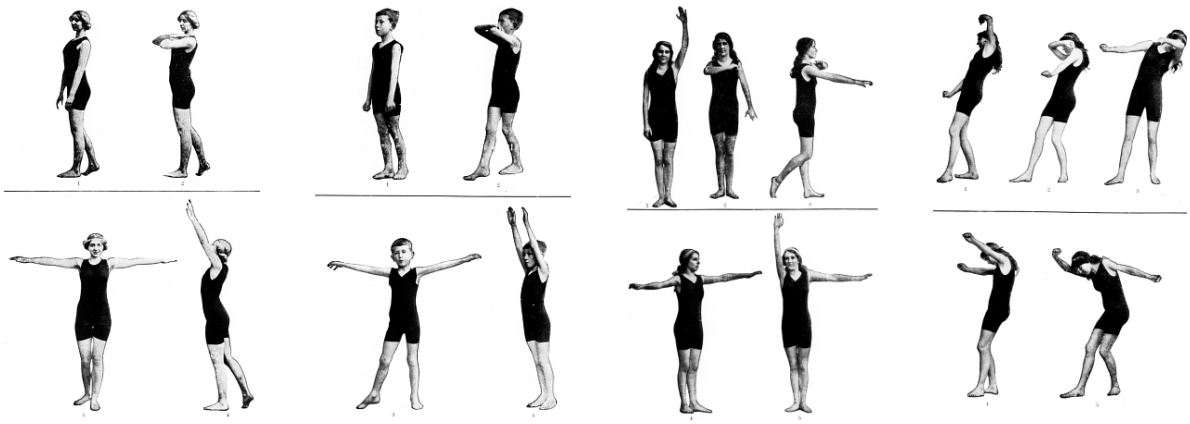


Figura 4-177. Émile Jaques-Dalcroze. *Ejercicios*. Recuperado de http://www.gutenberg.org el 8/4/2014.

Como educadora, Isadora Duncan, se interesó especialmente por la influencia que la ejecución reiterada de movimientos similares tenía en la actitud externa e interna del ser humano.

Figura 4-178. Isadora Duncan y sus alumnas. (1910). Recuperado de http://www.revistareplicante.com el 8/4/2014.

Rudolf Steiner, además de fundar en Stuttgart la Escuela Waldorf de Pedagogía, impulsó en Arlesheim un Instituto Clínico de Euritmia y Pedagogía Curativa en 1921. Creó su método a partir de una base filosófica y espiritual, relacionando el movimiento con el sonido y el ritmo al lenguaje, la música o las fuentes escritas (poesía, cuentos o narraciones).

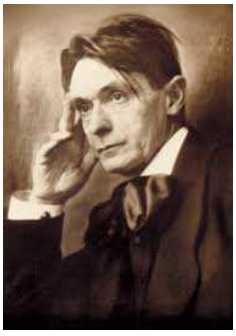


Figura 4-179. Rudolf Steiner. (1861-1925). Recuperado de http://www.sophiainstitute.us/about-rudolf-steiner.html el 12/5/2014.

Margaret Morris, bailarina, coreógrafa y maestra de danza, fue la primera defensora de la técnica de Isadora Duncan en Gran Bretaña.

En 1922 fundó la primera *Educational School* en Inglaterra, donde combinaban asignaturas académicas con clases de danza y dramatización. En sus clases con niños y niñas en edad preescolar comprobó que el baile y el movimiento no solo eran motivo de diversión, sino que además les brindaban apoyo y una salida a su creatividad.

Su método constaba de una serie de ejercicios para fortalecer el cuerpo y los huesos, desarrollar los músculos, aumentar la capacidad pulmonar y mejorar la circulación (Reca, 2005).

Figura 4-180. Margaret Morris. (1891-1980). Recuperado de http://acertaincinema.com/media-tags/margaret-morris/ el 12/5/2014.

Laban (1966) afirmó que la danza, como fenómeno de expresión universal, no tiene una relación natural directa con influencias de tipo educativo o terapéutico. Pues cuando una persona *baila de alegría*, no precisa de una coreografía ni de instrucciones sobre los pasos. Así, la aplicación educativa y terapéutica del fenómeno de la danza, precisa de una reflexión acerca de la naturaleza humana (recogida en las teorías de la personalidad) y de un conocimiento sobre la relación entre la psique y la expresión por medio del movimiento (Wengrower y Chaiklin, 2008).

En la segunda mitad del siglo XX varias bailarinas argentinas influidas por la obra de Isadora Duncan, desarrollaron su trabajo pedagógico.

Patricia Stokoe es considerada la creadora de la expresión corporal, “un lenguaje por medio del cual el individuo puede sentirse, percibirse, conocerse y manifestarse” (Stokoe en

Pastor, 2011, p. 227).

Figura 4-181. Patricia Stokoe. (1919-1996). Recuperado de http://espaciogaiadanza.blogspot.com.es/2013/09/dice-patricia-stokoe-sobre-el-sentido.html el 12/5/2014.

María Fux estudió en la escuela de Marta Graham y creó un método de danza creativa de carácter educativo en el que utiliza aspectos terapéuticos del movimiento y de la danza (Panhofer, 2005).

Su método se basa en la formación de imágenes mentales a partir de estímulos y conceptos variados, para transformarlas en movimiento. Utiliza *palabras madres*, que por su capacidad para estimular formas y ritmos corporales, se pueden transformar en movimiento (Pastor, 2011).

Figura 4-182. María Fux. Recuperado de http://www.ellitoral.com el 8/4/2014.

Partiendo de la base de que "la escuela debería intentar mejorar la sociedad y no limitarse a preparar a las personas para que tengan cabida en ella tal y como es" (Eisner, 1972, p. 255), resulta vital preservar y favorecer la participación de todos los agentes implicados (niños, niñas, jóvenes y adolescentes, padres, madres, maestros, maestras y demás personal de cada centro), para construir "la escuela como un recurso revisable y definible día a día" (Tonucci, 2004, p. 225).

Desde este planteamiento, la introducción de la danza en la escuela es fundamental ya que favorece el desarrollo físico, mental y emocional, y permite "pasar de la vivencia a la conceptualización y de la acción al lenguaje" (G. Calmy, 1971 en Denis 1980, p. 48). Si a esto se une la imaginación y la sensibilidad que aporta la danza, se estará favoreciendo que los alumnos y alumnas adquieran destrezas, nuevas ideas y una base emocional que revertirán positivamente en la sociedad que habitan.

4.2.3 Espacio social

El objeto de la antropología es tratar de comprender mejor al Otro para poder comprenderse mejor a uno mismo y, al mismo tiempo, ampliar el universo del discurso humano (Geertz, 1973, 1996).

Desde esta óptica es importante tener presente que "la «realidad» está representada por un simbolismo compartido por los miembros de una comunidad cultural, conservado, elaborado y pasado a generaciones sucesivas que, a través de esta transmisión, continúan manteniendo la identidad y forma de vida de la cultura" (Bruner, 1997, p. 21).

Berger (1967) sostiene que la cultura ha de ser construida y reconstruida como un proceso continuo. Lo esencial de la cultura, es que los seres humanos introducen sus propios significados a la realidad y a todas sus acciones. Por tanto, estos *universos simbólicos* de la cultura son socialmente construidos, socialmente mantenidos y entrañan múltiples significados (en Wuthnow, Hunter, Bergesen y Kurzweil, 1988, pp. 35-36).

La cultura entendida como conocimiento del mundo, aporta instrumentos mediante los cuales las personas pueden alcanzar modos de actuar satisfactorios en contextos dados, así como entender y organizar *sus mundos* en formas comunicables (Bruner, 1988, 1997).

Lograr el acceso a estos mundos conceptuales de las personas es fundamental para el trabajo con cualquier persona o colectivo en diferentes espacios terapéuticos, educativos y sociales, aunque los participantes provengan de la misma cultura.

En este sentido, la psicología cultural se ocupa de la *acción situada,* "en un escenario cultural y en los estados intencionales mutuamente interactuantes de los participantes" (Bruner, 1991, p. 34).

Esta *acción situada* ocurre en un cuerpo natural que se convierte en cuerpo cultural mediante símbolos basados en la experiencia y producidos por la mente. De modo que las formas de expresión adoptadas en movimiento o en reposo y la libertad para mostrar una actitud totalmente natural, están controladas por la cultura y limitadas por cada ambiente social (Douglas, 1970).

Por tanto, para tratar de modificar esta relación caracterizada por el control y la rigidez de las situaciones cotidianas y conseguir alcanzar la liberación corporal, se ha de tomar como punto de partida el cuerpo socializado.

Así, ante cualquier persona de un determinado colectivo (afectados por la enfermedad de Alzheimer, población gitana, enfermedad mental, estudiantes europeos, refugiados políticos, madres y bebés, trastorno del espectro autista…), que tenga asumidas muchas restricciones corporales, se ha de reflexionar también acerca de cuáles son o han sido sus restricciones sociales.

Esta reflexión implica abrir la propia mirada al mundo y prestar atención al desequilibrio que se refleja en todos los sectores de la población. Se pueden encontrar cuerpos cubiertos de signos, salpicados de fantasías y llenos de cicatrices psíquicas (Le Du, 1976), aunque continuamente están expresando, no hay un entrenamiento dirigido a entender lo que dicen.

La comprensión del lenguaje del cuerpo, facilitaría la construcción de una sociedad más justa, solidaria y saludable. La danza ayuda a explorar y conocer el cuerpo y sus posibilidades de movimiento. Su valor social radica en la expresividad y las posibilidades de comunicación que ofrecen los diferentes movimientos conscientes o inconscientes que, a su vez, revelan rasgos definidos de la personalidad (Laban, 1975).

Cualquier movimiento en relación posibilita el proceso evolutivo y favorece la capacidad de desarrollo y transformación (Acouturier y Mendel, 2004). La danza, a través de la vivencia del movimiento y de sus múltiples significados, permite revisar y resignificar conceptos tradicionalmente admitidos por una sociedad. Base fundamental de todo cambio individual y social.

En relación al espacio social se sitúa el *Arte de Acción*, una tendencia del siglo XX, que se propuso comunicar la experiencia humana en toda su gama expresiva y cuyo punto de partida fue entender la propia realidad como una obra de arte (Rodríguez, 2007).

El espacio, el tiempo, el cuerpo y la idea son los elementos que constituyen el *Arte de Acción* (Ferrando, 2008). Las artes plásticas, la danza, el cine, la fotografía, la poética, el teatro, la música, la oratoria, el body art… se interrelacionan para provocar al espectador, transgrediendo las convenciones sociales, artísticas y morales, e involucrando al público emocional e intelectualmente a través de la imaginación y la reflexión crítica (Rodríguez, 2007).

Entre la décadas de los cincuenta y los setenta, se desarrollaron tres formas de *Arte de Acción*: el *happening*, el *fluxus* y la *performance* (Ibíden).

Como se ha comentado anteriormente, el músico John Cage, que trabajó junto al bailarín y coreógrafo Merce Cunningham, investigó en los años cincuenta sobre la aplicación de los sonidos cotidianos a la música y los comenzó a utilizar al azar como objeto artístico en sus conciertos.

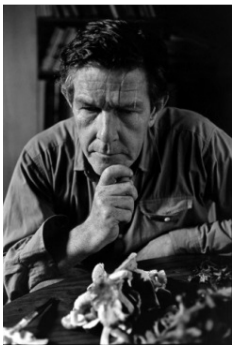


Figura 4-183. Gale, W. (1967). *John Cage* [fotografía]. Recuperado de http://www.anglonautes.com el 8/4/2014.

Merce Cunningham fue el primer bailarín y coreógrafo que propuso desmaterializar el

cuerpo, valorando el movimiento por sí mismo para desprenderse de la representación de emociones. En este período y hasta el postmodernismo, se exploró la desmemoria del cuerpo cotidiano, para poder repensarlo (Ceriani y Cosín, 2005).

En 1953, Cunningham, con el acompañamiento de una cinta de *Musique Concrète* instruyó a un grupo de diecisiete personas (en su mayoría no eran bailarines) para que hicieran *gestos que repetían habitualmente*. A estos movimientos se les aplicaban operaciones al azar de acuerdo con el tiempo y las posiciones sobre el escenario, independientemente del sonido que emitían los altavoces. Los gestos consistían en acciones tales como lavarse las manos, caminar por el campo, dos personas transportando a otra, tocarse, comer, quedarse dormido, bailar espasmódicamente y correr (Kaprow, 2007).

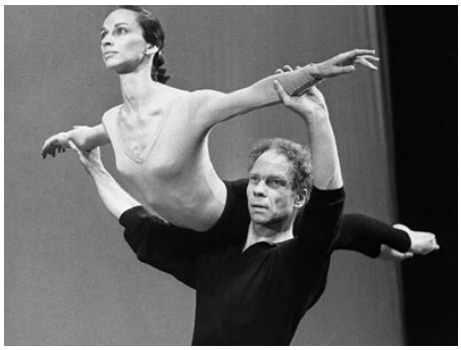


Figura 4-184. Merce Cunningham y Carolyn Brown en el Sadler Wells Theater de Londres. (1964). Recuperado de http://www.mobile.philly.com el 8/4/2014.

Como se ha señalado en el apartado de *La danza en Occidente en relación al baile flamenco*, John Cage también trabajó con Paul Taylor. En 1958, vestido con traje de negocios y sin moverse del mismo sitio, Taylor adoptó sucesivas posturas (la mano en la cadera, el pie extendido, un giro a la derecha) durante toda una danza, mientras la grabación amplificada de un operador telefónico dictaba la hora cada diez segundos (Ibíden).

Allan Kaprow (1959), realizó en la galería Reuben, de Nueva York el primer *happening* llamado *18 happenings in 6 parts* (Nava, s.f.). En relación al arte, escribió:

> El arte, pues, no está en los objetos sino en el uso simbólico que se haga de ellos, en la forma particular en la que utilizamos las propiedades perceptivas de un objeto, una idea o una sensación para proyectar nuestra identidad como forma de conocimiento y desarrollo subjetivo. (Kaprow, 2007, p. 9)

Figura 4-185. Reusse, S. (1987). *Alan Kaprow* [fotografía]. Recuperado de http://www.stephanreusse.com el 8/4/2014.

En los años sesenta y setenta el arte rompió con toda convención establecida hasta entonces, y surgieron, nuevos comportamientos y manifestaciones artísticas: la instalación, los ambientes, el collage, los ensembles, el arte póvera, el land-art, el arte de procesos… hasta llegar a la *performance* (Nava, s.f.).

Yves Klein trabajó el *fluxus*, el *happening*, la *performance* y el *body art*, con el estímulo de descubrir una creatividad universal. En un ritual que solo podía llevarse a cabo en el acuerdo común de una acción conjunta.

En 1960, en la Galerie Internationale d´Art Contemporain del Conde Arquian, tuvo lugar la primera *Antropometría* de las más de ciento cincuenta que se realizaron. Mientras una orquesta tocaba la Sinfonía Monótona, tres modelos desnudas imprentaron su cuerpo pintado de azul sobre el papel, siguiendo las instrucciones de Klein (Weitemeier, 2005).

Según la postura adoptada y la técnica que se utilizaba, las antropometrías podían ser estáticas, dinámicas, positivas o negativas. La huella repetida del cuerpo se transformaba en un movimiento oscilante o en posturas de danza (Ibíden).

Figura 4-186. Yves Klein en una fotografía retocada y coloreada. Recuperado de http://www.elarteporelarte.es el 8/4/2014.

En 1965, durante una parte de la danza de Yvonne Rainer, un grupo de hombres y mujeres llevaron y apilaron cerca de una docena de colchones, tumbándose, saltando y sentándose sobre ellos (Kaprow, 2007).

Figura 4-187. Rainer, Y. (1965). Peter Moore & Barbara Moore. *Parte de Algunos Sextetos* [foto- producción].

El retorno a la experiencia corporal por parte de las artes visuales, unió al arte conceptual con el teatro experimental (Eugenio Barba, Grotowski…) e introdujo la danza contemporánea (Marta Graham, José Limón, Merce Cunningham, Twyla Tharp…) (Nava, s.f.).

Como por ejemplo en 1970, cuando, durante una danza de Steve Paxton, un grupo de gente caminó de forma natural por el escenario (Kaprow, 2007).

Figura 4-188. Steve Paxton con estudiantes del Colegio Oberlin en *Magnesium* (1972). Recuperado de http://www.teenagefilm.com el 8/4/2014.

En el caso de la *performance*, se incluyen todas las corrientes de acción, de gesto y de movimiento (Ferrando, 2008). De forma que se libera a los artistas del objeto de arte y se les concede la posibilidad de usar cualquier material, medio, espacio o tiempo. Pone en relación al creador y al receptor, ya que sucede en contacto directo con la audiencia, aunque sin el requisito de involucrarla activamente (Rodríguez, 2007).

Puede abarcar desde una serie de gestos íntimos hasta un montaje complejo, durar minutos o días, suceder una o muchas veces, estar apoyada en un guión o no tenerlo, utilizar la improvisación o requerir de ensayos previos (Nava, s.f.). En este proceso cada persona percibe desde su cuerpo entre otros cuerpos similares pero distintos (Ceriani y Cosín, 2005).

Para el performer, al igual que para el artista de la danza, su cuerpo es instrumento de experimentación, aquello donde tiene lugar esa experimentación y, además, vive en él y con él. En este sentido, la danza-performance recupera y propicia el reencuentro con el propio cuerpo y el del espectador (Ceriani y Cosín, 2005; Ferrando, 2008).

La experiencia performática que vincula la danza como expresión artística del cuerpo, aprovecha las herramientas corporales de las diferentes culturas para crear un lenguaje que involucra el gesto, la corporalidad, el movimiento y la relación con el entorno (Ceriani y Cosín, 2005).

Las experiencias performáticas de danza, tratan la acción en un lugar físico cotidiano y la construcción de lenguaje de movimiento en el encuentro con ese espacio (Ibíden). Son acciones que generan nuevos procesos en la sociedad, e involucran a todo aquel que desee participar en el acto creativo sin importar sus condiciones para utilizar cualquier medio expresivo (Álvarez, 2007).

Este planteamiento trasladado al Taller de arteterapia en movimiento, genera nuevos enfoques. Los participantes no han de asumir un rol de paciente pasivo, sino el de alguien que hace y desarrolla parte de su biografía, parte de su investigación, a través del descubrimiento del cuerpo en movimiento. Puesto que “la performance facilita la transformación de las personas en espacios protegidos” (Beeman, 2006 en Fons, 2009, p. 305), cada persona puede desarrollar su experiencia en el taller, sin que nadie le exija cómo llevarla a cabo (Ceriani y Cosín, 2005).

El objetivo es que los participantes creen acciones al margen de requerimientos estéti-

cos y clínicos, donde la importancia estriba en qué quieren contar y en cómo lo quieren contar (Álvarez, 2007).

En España, a principio de los años treinta, tuvo lugar lo que algunos consideran la protoperformance española. En la zona de Aragón, un artista desconocido salía al escenario de bares y cabarets con una vela casi agotada, la colocaba sobre una mesa, encendía la mecha y esperaba a que se apagase por sí misma. Otras versiones cuentan que era presentada por compañías de teatro el día de los Inocentes (Ibíden).

Posteriormente, diferentes acontecimientos marcaron las pautas y sentaron las bases del *Arte de Acción* y del *Performance Art*. Las piezas que Joan Brossa, fue construyendo desde 1947 en tiempos irregulares y que denominó *Accions Espectacle*. Así como la creación, en 1964, del grupo ZAJ, consolidado durante nueve años por las acciones conjuntas de Juan Hidalgo, Walter Marchetti y Esther Ferrer, que realizaron conciertos (en la línea de John Cage), acciones, publicaciones, instalaciones y tarjetas postales (Ferrando, 2001; Álvarez, 2007).

También el colectivo artístico Grup de Treball (1973 – 1975), cuestionó en sus acciones, la existencia del arte y su función social. Otros colectivos son A UA CRAG, Circo Interior Bruto, Dúo Los Torreznos… (Ferrando, 2001).

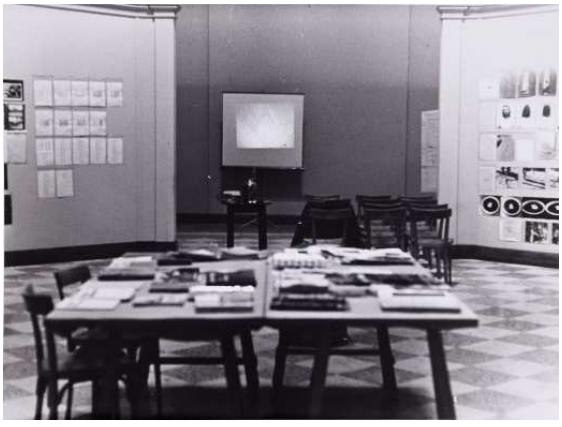


Figura 4-189. Grup de Treball, Tarrasa, Información de Arte (1973). Recuperado de http://www.museoreinasofia.es el 8/4/2014.

En relación a la danza, la performance y el arte visual, La Ribot explora en sus proyectos la mirada a partir del cuerpo, el espacio, la imagen y el movimiento.

En 1995 fundó La Asociación *UVI-La Inesperada*, para acoger proyectos de investiga-

ción y talleres sobre la danza más vanguardista. Cinco años después recibió el Premio Nacional de Danza en la modalidad de interpretación.

Figura 4-190. Magán, L. (2003). La Ribot en una de sus *Piezas Distinguidas.* Palacio de Velázquez de Madrid [fotografía]. Recuperado de http://www.elpais.com el 8/4/2014.

También procede de la danza, Olga Mesa, co-fundadora de una de las primeras formaciones independientes de danza contemporánea en Madrid, *Bocanada Danza*, dirigida por Blanca Calvo y La Ribot entre 1984 y 1988.

Figura 4-191. Olga Mesa en *estO NO eS Mi Cuerpo*. (1996). Teatro Pradillo de Madrid, Archivo Virtual de Artes Escénicas. Recuperado de http://www.artesescenicas.uclm.es el 8/4/2014.

Otra bailarina y coreógrafa Beatriz Fernández, fue co-fundadora del Colectivo *Las Santas*, junto a Silvia Sant y Mónica Muntaner y co-directora artística de *La Poderosa*, espacio de creación en Barcelona.

Figura 4-192. Beatriz Fernández en *Escorzo*. (2003). La Caldereta dels dilluns - La Caldera, La Poderosa / Las Santas. Recuperado de http://www.lapoderosa.es el 8/4/2014.

La práctica general de Laura Tejeda y Andrea Dates, gira en el cruce entre el gesto y la vestimenta y su práctica en torno al movimiento-danza mínima. Cabe destacar la acción *13 vestidos para 13 cuerpos* o *Caminantes de Ruedo*.

Figura 4-193. Dates. A., Miyares, B. y Tejeda, L. *13 Vestidos para 13 Cuerpos*. Recuperado de http://www.upv.es el 8/4/2014.

Con motivo de la celebración del Día Internacional de la Danza, que se comenzó a realizar en Santiago de Compostela, Gijón, Granada, Valencia, Bilbao y Madrid, en el año 2011, la Red de trabajadores de la Danza (Danza-T) convoca todos los años *Los Asaltos de la Danza*. Breves explosiones de danza en espacios públicos y en momentos inesperados, para hacer la danza más visible y cercana y construir relaciones con otras formas de arte.

El Día Internacional de la Danza fue proclamado por la UNESCO en 1982 y se celebra el día 29 de abril por ser el natalicio de Jean-Georges Noverre, innovador, estudioso, maestro y creador de la danza y del ballet moderno.

Los Asaltos de la Danza son promovidos en Madrid por la Asociación de Profesionales de la Danza y la Asociación Cultural por la Danza, y en el año 2013 tuvieron lugar en diferentes espacios del Museo Reina Sofía. Concretamente, en la fachada Sabatini y en los ascensores de cristal del museo, se realizó una performance ideada hace 21 años por Denise Perdikidis.

Figura 4-194. Celebración del Día Internacional de la Danza 29-4-2013. *Asaltos de la Danza* en el Museo Reina Sofía de Madrid. Recuperado de http://www.celcit.org.ar el 8/4/2014.

Debido a la crisis actual se están llevando a cabo diferentes acciones para reivindicar derechos sociales, en algunas de las cuales se está empleando el arte flamenco, que tradicional e históricamente ha denunciado las injusticias que vivía el pueblo.

Tal es el caso de quienes protestaron bailando flamenco en una sucursal bancaria bajo el nombre de *Bankia, pulmones y branquias*, o el de un profesor de la Facultad de Ciencias de la Educación y Psicopedagogía de la Universidad de Málaga que el día 29 de junio de 2013 cantó por soleá para reivindicar el flamenco y la subida de tasas en la ceremonia de graduación de sus alumnos y alumnas.

Figura 4-195. Colectivo FLO6x8. (2012). *Bankia, pulmones y branquias*, Sevilla. Recuperado de http://www.rojoynegro.info el 8/4/2014.

4.2.4 La danza en terapia, educación e integración social en España: aportaciones

Psicoballet Maite León (Madrid)

http://www.psicoballetmaiteleon.org

En 1980 nace la compañía estable de Psicoballet Maite León formada por profesiona-

les de la escena y personas con distintas discapacidades físicas, psíquicas o sensoriales. Actualmente la Fundación Psicoballet cuenta con dos compañías de teatro-danza contemporánea.

> El psicoballet es arte para el movimiento, creatividad para la mente, todo eso se mezcla y entrelaza creando una belleza similar al beso entre la bella y la bestia y barre con emoción los prejuicios que aprisionan a esta sociedad. (Maite León)

Figura 4-196. Fundación Maite León. (2010). *Un Mar de Sueños*. Recuperado de http://www.redescena.net/espectaculo/24804/un-mar-de-suenos/ el 29/6/2014.

Asociación "Compañía Danza Mobile" (Sevilla)

http://www.danzamobile.es

El objetivo fundamental que promovió su creación fue el de introducir a una Compañía de Danza, que trabaja con personas con discapacidad intelectual, en los circuitos normalizados de danza, con la intención de que, público, crítica y mercado, valoraran su calidad artística al margen de su discapacidad. Su primera creación fue *Figuras para un Sueño* en 1998.

Figura 4-197. Compañía Danza Mobile. Recuperado de http://www.aceca.es/centros-especiales-de-empleo/guia-de-cees/compania-de-danza-mobile-sl/ el 12/4/2014.

Moments Art Dansa & Teatre (Valencia)

http://www.moments-art.com

Es una compañía de artes escénicas para personas con discapacidad física, psíquica,

sensorial y enfermedad mental, que desarrolla su labor creativa y rehabilitadora desde el año 1997, aunque su actividad comenzó en 1992.

Figura 4-198. Moments Art DaNSa & Teatre. (2013). *4x4*. Certamen Laboratorio 10 Sentidos en Centro del Carmen de Valencia. Recuperado de http://www.youtube.com/watch?v=uCt9RMsKH54 el 12/4/2014.

Compañía El Tinglao – Oule Producciones, S.L. (Madrid)

http://www.eltinglao.org

Compañía de Teatro y Danza creada en 1995 y que integra desde su inicio a personas con diversidad funcional.

Figura 4-199. Compañía *El Tinglao*. Recuperado de http://querevientenlosartistas.wordpress.com/2013/07/27/angel-negro-director-artistico-de-la-compania-el-tinglao-nos-habla-de-sus-experiencias-escenicas/ el 12/4/2014.

Verdini Dantza Taldea (Guipúzcoa)

http://www.verdini.org

Figura 4-200. Verdini Dantza Taldea. Recuperado de http://www.cineyderechoshumanos.com/castellano/actividades.php el 12/4/2014.

Este proyecto nace en 1992 vinculado a la figura de Isabel Verdini, ante el vacío existente en materia de formación y desarrollo de las capacidades artísticas de las personas con discapacidad. Tiene como meta formar personas que sepan desenvolverse de forma satisfactoria en el medio que les ha tocado vivir. Todo ello a través de la danza y concretamente la danza contemporánea.

Eudanza. Danza en integración Laura Llauder (Pontevedra)

http://www.abadia.opelouro.org

El grupo Eudanza nace de un proceso de búsqueda e investigación desarrollado desde hace más de treinta años en la Escuela de Innovación Pedagógica e Integración *O Pelouro*. Surge en la búsqueda de nuevas vías de expresión en el campo de la danza contemporánea y psicodanza.

Figura 4-201. Eudanza. (2008). *Corpos en trama.* Festival Artes no Camiño, Mondoñedo. Recuperado de http://www.librodeoro.com/libro0809/festival17.html el 12/4/2014.

Asociación Ruedapiés Danza (Murcia)

http://www.ruedapies.es

Figura 4-202. Requena, J. y Fernández L. *Pillados por Sorpresa* de Danza Integrada Ruedapiés [fotografía]. Recuperado de http://www.ruedapies.es/index.php?option=com_phocagallery&view=category&id=4%3Apillados&Itemid=24&lang=es el 29/6/2014.

Es una asociación nacida en el año 2005 bajo la dirección de la coreógrafa e investiga-

dora Marisa Brugarolas, que centra sus actividades en los procesos de aprendizaje, creación y divulgación de la Danza Integrada.

Compañía Treceacero (Madrid)

Este grupo nace a partir de la experiencia del taller de creación escénica y discapacidad que impartieron Patricia Ruz y David Ojeda en La Casa Encendida de Madrid en 2009. No es un proyecto que trabaje para la diferencia sino con ella, aprovechando la capacidad artística y lo auténtico de cada uno.

Figura 4-203. *Cóctel* de Treceacero. (2011). XVI Festival Internacional Madrid Sur. Teatro García Lorca, Getafe. Recuperado de http://www.institutodelmediterraneo.es/content/view/405 el 29/6/2014.

Compañía Lisarco Danza (Madrid)

http://www.lisarco.org

Figura 4-204. Lisarco Danza. (2010). *Heroica³*. Teatros del Canal, Madrid. Recuperado de http://www.discapacidadonline.com/jovenes-discpacidad-intelectual-danza-contemporanea.html el 29/6/2014.

Es una compañía de danza contemporánea formada por bailarines con y sin discapacidad intelectual en el mismo cuerpo de baile, al mismo nivel profesional y con iguales condiciones laborales. Trabaja con proyectos artísticos de bailarines con discapacidad intelectual que se presentan al espectador y al mundo artístico profesional en un camino decidido hacia la inclusión social y laboral.

Asociación Cultural Capacit@Rte (Almería)

http://www.capacitarte.com

Es una entidad sin ánimo de lucro, cuyo objetivo prioritario es, conseguir una plena inclusión en la sociedad de personas con diferentes discapacidades. Realizan cursos de arte: pintura, fotografía, danza y cerámica. Capacit@rte nació en 2005.

Figura 4-205. Capacit@rte. Recuperado de http://www.elalmeria.es/article/almeria/1546860/regalos/boda/con/mucho/arte/mano/la/asociacion/capacit@rte.html el 29/6/2014.

Fundación Psico-Art de Cataluña (Barcelona)

http://www.psicoart.voluntariat.org

Figura 4-206. Fundación Psico-Art de Cataluña. Recuperado de http://jennilukaclinguisticservices.com/servicios/traduccion-espanol-al-ingles/educacion/ el 29/6/2014.

Es una entidad privada sin ánimo de lucro, formada por un equipo multidisciplinar en

1989. Va dirigida a personas con discapacidad física, psíquica o sensorial, así como a niños/as con dificultades dentro del ámbito escolar. Ofrece, entre otras, clases de danza, teatro, música y toda actividad relacionada con el arte.

Asociación Dan Zass

http://www.danzass.com

Surge en el año 2004 (Música, Danza y Teatro para personas con diversidad discapacidad) compuesta por profesionales de las artes escénicas, plásticas, educación especial y ámbito socio-sanitario, con el objetivo de impartir actividades artísticas a personas con diversidad funcional.

Figura 4-207. Asociación Dan Zass. Recuperado de http://www.danzass.com/hemeroteca.html el 29/6/2014.

Escuela Isabel Olavide (Madrid)

http://www.isabelolavideflamenco.com

Figura 4-208. Tenorio, E. (2013). Escuela Isabel Olavide. *A nuestro Ritmo*. Teatro de la Jaramilla [fotografía].

Desde hace diez años se dedica a dar clase de baile español y flamenco a chicos y chicas con síndrome de Down y otras minusvalías.

He observado que la danza aparte de ser un canal de expresión y relación como medio

> artístico también posee un poder de transformación enorme, por lo que considero que es un medio terapéutico.
>
> La danza nos da conciencia de nuestro propio cuerpo, sentido del ritmo, encuentro con el espacio, desarrolla las capacidades motrices y la coordinación, mejora la habilidad sensorial, potencia la mente y la memoria, estimula la sociabilidad (relación individual y de grupo). En fin nos pone en movimiento por dentro y por fuera.
>
> Es además el flamenco un estilo de baile donde hay implícita mucha emoción por lo que resulta para mis alumnos y alumnas más fácil su expresión y ejecución. (Isabel Olavide)

La Niña de los Cupones

http://www.laninadeloscupones.com

Mª Ángeles Narváez Anguita nació en 1975, y con seis años se quedó completamente sorda del oído derecho y parcialmente del izquierdo, a causa de un producto farmacológico. Comenzó sus estudios profesionales en 1990 en la *Escuela de Matilde Coral* y finalizó su carrera de danza española en 1999. Llegando a ser la primera persona sorda en España graduada en esta disciplina en el *Conservatorio de Sevilla* y pionera en el cante y baile flamenco en lengua de signos.

Figura 4-209. La Niña de los Cupones (2008). Recuperado de http://www.elartedevivirelflamenco.com/bailaores89.html el 29/6/2014.

Flamenco en el Aula – Fundación Antonio Gades

http://gadesflamencoenelaula.wordpress.com/

Es un programa pedagógico diseñado por Silvia Marín en colaboración con la Fundación Antonio Gades. Tiene la vocación de integrar el conocimiento del Flamenco en la escuela dentro del horario escolar, empleando este arte como herramienta de aprendizaje. El pro-

grama bebe de la tradición e incorpora técnicas educativas del siglo XXI que, unidas a elementos como abanicos, castañuelas y sombreros cordobeses, sirven de apoyo a los habituales recursos del profesor/a y se convierten en estimulantes medios para la enseñanza.

Figura 4-210. Gálvez, E. (2008). Flamenco en el Aula - Fundación Antonio Gades. Colegio Público San Ildefonso, Madrid [fotografía].

El Flamenco también es cosa de niños

http://cardamomo.es/de-los-buenos-manantiales-nacen-los-buenos-rios/

Figura 4-211. Hijos de Rafita de Madrid (2013). Recuperado de http://cardamomo.es/de-los-buenos-manantiales-nacen-los-buenos-rios/ el 29/6/2014.

Es un proyecto del Tablao Flamenco Cardamomo con el que se pretende acercar el arte Flamenco a todas las edades.

Sus objetivos:

- Presentar cómo el arte flamenco es un arte que se transmite de padres a hijos y de generación en generación.
- Ofrecer a los niños y niñas un espacio donde poder mostrar su trabajo, y motivarse para continuar con sus estudios.
- Facilitar la familiarización con el escenario y el público.
- Acercar el arte Flamenco (sus conceptos teóricos y prácticos) a todos los públicos.

- Grabar los espectáculos para que puedan ser proyectados en diferentes colegios y colaborar a difundir el valor del Flamenco.

Flamenco entre rejas

http://www.flamencobetweenfences.com

Flamenco entre rejas muestra el lado más social y humano del flamenco. Las asociaciones DARSE y Cobeña Flamenco proponen, a través de los talleres semanales de flamenco a cargo de la maestra Shoshi Israeli, un viaje emocional, donde se desgranan las historias individuales y familiares de algunas parejas y familias gitanas, en la prisión de Estremera (Madrid).

El documental *Flamenco entre Rejas* ganó el primer premio en el Festival Flamenco de Cortometrajes – FFLAC 2011).

Figura 4-212. Imagen del documental *Flamenco entre Rejas* [http://vimeo.com/14545570].

4.2.4.1 Conclusiones

Estas asociaciones, fundaciones y compañías de danza realizan una triple función (terapéutica, educativa y social).

Por una parte, trabajan terapéuticamente con personas y colectivos muy diversos (discapacidad física, psíquica y sensorial; infancia y adolescencia; presos y presas). Transmiten pedagógicamente nociones y técnica de danza, comportamiento y actitud en el aula o en los ensayos. También son muy educativos los viajes y desplazamientos cuando tienen función fuera del lugar donde viven y han de ser responsables de sus cosas (maleta, vestuario artístico,

maquillaje). Así como la convivencia con otros compañeros y compañeras y responsables de la compañía, en el hotel o en la residencia donde se alojan (esperar turnos para comer, llevar su bandeja o para montar en el autobús que les lleve al lugar de la representación…).

Y, por otra, un trabajo a nivel social porque consiguen expresar y comunicar con el púbico a través de su cuerpo, la danza y el movimiento un sinfín de emociones y sensaciones. Además de aprender un oficio que les puede ayudar a ganar un sueldo con el que mantener su autonomía personal, establecen redes entre los miembros de la compañía y de otras compañías que conocen en los festivales. Estas relaciones les permiten abrirse más al mundo y vivir experiencias muy enriquecedoras gracias a la danza.

4.3 HACIA UN DESARROLLO DE LA DANZA COMO ARTETERAPIA EN MOVIMIENTO: CONCEPTOS CLAVE

4.3.1 Cuerpo y postura corporal

4.3.1.1 Cuerpo

Para tomar el timón del cuerpo y surcar mares en danza, es preciso conocerlo, respetarlo y darle el lugar que merece.

A lo largo de la historia de Occidente, el cuerpo ha sido heredero del dualismo platónico y cartesiano. Esta herencia le ha mantenido oculto, silencioso y relegado a instrumento, máquina o engranaje que, a fuerza de palancas, permitía satisfacer las exigencias de la vida cotidiana (Le Boulch, 1971; Foucault, 1976; Parejo, 1995). “Es preciso considerar al cuerpo como si fuera una máquina muy compuesta: algunos huesos sirven de apoyo; otros, de palancas; los músculos son las potencias…” (Tauvry, 1960 en Vigarello, 2005, p. 17).

Una concepción que ha tenido importantes repercusiones en los modos de pensar, sentir y actuar en Occidente, pues se percibe e interpreta el mundo en relación al uso que se hace del cuerpo (Barlow, 1987).

En la tradición del conocimiento científico, por ejemplo, se obvió el cuerpo en el acto de conocer, lo que supuso el "no reconocimiento de la persona que participa en el proceso de conocimiento como unidad social, psíquica, cultural, históricamente determinada, circunstancial e inmersa en relaciones sociales y afectivas" (Pacheco, 2004, p. 190).

Como el cuerpo es objeto de experiencia (Geertz, 1973), el *conocimiento somático o corporal* se activa cuando una persona aprende a usar cualquiera de sus sentidos (gusto, olfato, vista, oído, tacto) (Eisner, 2004).

Este conocimiento depende, a su vez, de las ideas predominantes. Y éstas se forman conforme a las experiencias primigenias de claro-oscuro, dentro-fuera y arriba-abajo (Pross, 1983). Por eso, muchas veces, los sentidos no tienen la misma relevancia, ni la misma participación en la especulación filosófica o en el lenguaje (Geertz y Clifford, 1992).

Por tanto, cuando se involucran mente y cuerpo se incluye todo el ser (Somplatzki, 1976; Cornejo y Brik, 2003), algo fundamental en cualquier proceso de conocimiento que parte de la base de que toda persona es investigadora de su vida. "La «vivencia corporal», la «necesaria experiencia de lo vivido», labora en favor de una rehabilitación del cuerpo inspirada en una corriente metodológica opuesta al dualismo que marcó excesivamente el pensamiento occidental" (Denis, 1980, p. 56).

Un cuerpo que habla para mostrar quién es, cómo está o la forma en que se relaciona, y que es punto de unión entre el mundo interior y el mundo exterior (Rodríguez en Panhofer, 2005). "Nuestros pensamientos más refinados y nuestras mejores acciones, nuestras mayores alegrías y nuestras más profundas penas utilizan el cuerpo como vara de medir" (Damasio, 2007, p. 13).

Cómo apunta Sorín (2011) cuando parafrasea a Spinoza (1987), es preciso transformar de una vez y para siempre, la concepción del *cuerpomáquina* en un *cuerpalma*. Este *cuerpoalma* entrelaza el esquema corporal (sustrato biológico) y la imagen del cuerpo (historia in-

consciente inscrita en el cuerpo) (Dolto, 1948), en una unión que muestra la compleja relación entre lo biológico, lo vincular, lo erógeno, la sensibilidad, lo postural, el movimiento y el lenguaje; y facilita la comunicación y la comprensión del lenguaje del cuerpo como construcción cultural, a través de las experiencias vividas.

El *cuerpo-alma*, es también un *cuerpo-espejo* (Lacan, 1953 en Dolto, 1986) que recoge las imágenes internas que cada persona tiene de sí misma, las que devuelven los otros, la imagen socialmente legitimada, la que se desea alcanzar y aquellas que postulan los grupos dominantes o significativos.

Las imágenes devueltas por los espejos sociales califican y valoran las diferentes presencias de los cuerpos y marcan sus lugares en el mundo. Para poder habitar un cuerpo diferente al que cualquier espejo social ha asignado, es fundamental "reflexionar sobre el modo en que construimos la vida y nuestro cuerpo para vivirla" (Kesselman, 1990, p. 92).

Se construye el cuerpo en función del uso que se hace de él. En este caso, de los aspectos funcionales del movimiento y los cambios que genera, por su relación e influencia entre pensamientos, emociones y sentimientos (Chaiklin en Wengrower y Chaiklin, 2008). El cuerpo y su postura influyen en la auto-percepción y la percepción del otro, en la liberación o retención de la respiración, en la utilización sensorial del tacto y en las tensiones inhibidoras o potenciadoras de la acción y del sentimiento.

Se conoce a través del propio cuerpo y parte de ese conocimiento se expresa con intención comunicativa. Esta expresión permite alcanzar un mejor conocimiento de los demás y, asimismo, los demás pueden conectar con el cuerpo del otro como espacio expresivo y origen de todas las expresiones. Como se ampliará más adelante, la comunicación es un juego del cuerpo en conexión con los sentidos (Álvarez, 2007).

Al conocer, respetar y dar lugar al cuerpo se posibilita el tránsito del propio ser y su encuentro con el transitar de otros seres. En este sentido, transitar es una danza entre el senti-

miento, el pensamiento y la acción cuyo equilibrio y desequilibrio constante genera una relación que impulsa el movimiento y vincula el ser con la posibilidad de ser.

4.3.1.2 Postura corporal

La postura corporal o el modo en que alguien se presenta al mundo, está muy influenciada por el tono muscular y también por las emociones y las experiencias cotidianas. Tal y como sostuvo Marian Chace, la buena postura es un indicador de salud.

A este respecto, se ha de tomar en consideración la *Teoría de la Anatomía Emocional* de Stanley Keleman (1997), o el proceso dinámico de formas vivas que origina sentimientos, pensamientos y acciones. Este proceso recoge las formas recibidas genéticamente, las adquiridas al pertenecer a una familia o sociedad, y las que se van configurando cada día.

Figura 4-213. [Cuerpo acordeón]. Recuperado de Keleman, S. (1997).

Keleman considera el organismo como una bomba pulsante que sostiene la verticalidad por su efecto de acordeón móvil. Esta verticalidad posibilita experimentar encuentros íntimos, amenazas o peligros, debido a la exposición frontal del cuerpo.

Cuando se experimenta una amenaza, el reflejo de alarma del organismo comienza a funcionar. Tras la detención y una pausa para verificar lo que está sucediendo, aparece la tensión muscular, la contención de la respiración y una respuesta relacionada con la gravedad interpersonal (o atracción hacia los objetos y las personas en ejes horizontales). Esta atracción puede actuar hacia delante (acercamiento para emprender la acción) o separándose (para esperar a que pase el peligro o iniciar la retirada) (Shahar-Levy en Wengrower y Chaiklin, 2008).

Una vez que el peligro ha pasado, se recupera la actividad normal. Aunque si la sensación de amenaza es constante y las respuestas del organismo se prolongan, aparece el estrés mental crónico, lo que provoca mayor vulnerabilidad a la infección, alteración de las hormonas sexuales (cambios en el impulso sexual y variaciones en el ciclo menstrual), enlentecimiento o aceleración de los procesos de pensamiento, reducción o aumento de imágenes rememoradas y dificultad de concentración (Damasio, 2007).

Keleman (1997) concluye que cuando las agresiones que irrumpen en el organismo son continuas y acumulativas, una persona podrá resistir (lo que conlleva un aumento de su rigidez corporal), o ceder (incrementando su laxitud corporal y la falta de límites).

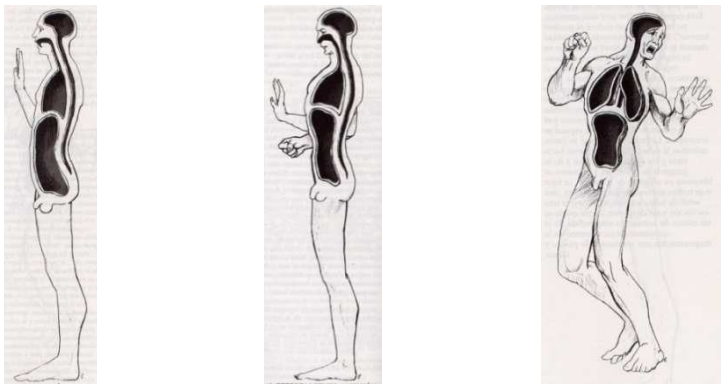


Figura 4-214. [Investigación y cautela; Reforzamiento y orgullo; Rigidez y temor]. Recuperado de Keleman, S. (1997).

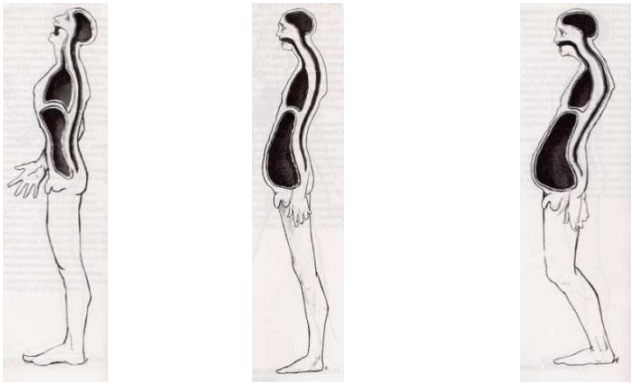


Figura 4-215. [Reforzamiento; Retirada y sumisión; Colapso, derrumbre y resignación]. Recuperado de Keleman, S. (1997).

Por tanto, las múltiples formas que existen de encorvarse o erguirse, de permanecer sentados o de pie están estrechamente relacionadas con las experiencias vividas. En caso de que éstas hayan sido estresantes, se puede tratar de recuperar los límites corporales a través de la piel, al ser “un lugar de tránsito que comunica el interior de nuestro cuerpo con el exterior”

(Kesselman, 1990, p. 106). “La piel es una víscera indispensable. Es una lámina sensorial extensa, vuelta hacia afuera, lista para ayudarnos a construir la forma, superficie, textura y temperatura de los objetos externos, a través del sentido del tacto” (Damasio, 2007, pp. 265-266). Los masajes, por ejemplo, permiten reestablecer los límites psicofísicos y reorganizar la imagen corporal, que constituye uno de los aspectos de la actitud (Wengrower en Wengrower y Chaiklin, 2008).

“Por imagen del cuerpo humano entendemos aquella representación que nos formamos mentalmente de nuestro propio cuerpo, es decir, la forma en que éste se nos aparece” (Schilder, 1983, p. 15). Los dibujos que hacen los niños reflejan muy bien el cuadro mental, la percepción o la imagen corporal que tienen del cuerpo humano, cuando pintan el ojo cerca de la cabeza o el brazo al lado de la pierna (Ibíden).

La actitud es una reacción corporal, una manera de ser y sostener el cuerpo en presencia del mundo o de los demás. Expresa una determinada manera de ser o estar en el plano emocional o afectivo y una forma de existir frente a los otros en el aquí y ahora (Le Boulch, 1971).

La postura es, por tanto, “un modo muscular de estar en el cuerpo” (Kesselman, 1990, p. 102) y también en el mundo, ya que los estados emocionales y los estados de tensión se modifican mutuamente proyectándose y somatizándose en el cuerpo de la persona en forma de síntomas físicos, psíquicos y emocionales (Le Boulch, 1971).

El modelo postural del cuerpo no es estático, sino que cambia constantemente de acuerdo con las circunstancias de la vida y difiere, a menudo, de la posición concreta en que se halla el cuerpo (una discrepancia que se incrementa en situaciones patológicas). Además, muchos de los cambios tónicos en la postura modifican el cuerpo real pero no la imagen corporal. Por ello se ha de estudiar esa discrepancia, para poder regularla de forma constante con ayuda sensorial (conocimiento corporal) y aumentar la orientación con respecto al cuerpo

(Schilder, 1983).

Es frecuente que al intentar cambiar la postura, surjan sentimientos muy arraigados respecto de sí mismo, acompañados de períodos de angustia y depresión (Barlow, 1987). Este proceso forma parte de la migración de identidad corporal que se explicará más adelante.

Para poder llevar a cabo este proceso y superar las somatizaciones, es necesario alcanzar un estado armónico del cuerpo en equilibrio, desarrollando movimientos más o menos amplios y poniendo atención en la postura para evitar los pensamientos provocados por emociones fuertes y/o negativas (Ibíden).

4.3.2 Movimiento y ritmo

4.3.2.1 Movimiento

> El movimiento es un arte que lo impregna todo (ceremonias, rituales, actos públicos, juegos, operaciones industriales…), es la esencia de la vida y toda forma de expresión (habla, escritura, cante, pintura o baile) utiliza el movimiento como vehículo. Por ello es fundamental entender esta expresión externa de la energía vital interior. (Laban, 1975, p. 20)

Desde que comenzó a investigarse el movimiento en distintos campos a partir de 1930, éste se pudo percibir como reflejo de la personalidad, de las emociones o de ciertas psicopatologías. Así como interpretación psicológica de acciones, interacciones, comunicación, cultura y patrones de desarrollo específicos (Davis, 1975 en Panhofer, 2005).

Es sabido que el movimiento ayuda a conocer, a unificar y a correlacionar las diversas impresiones relativas al propio cuerpo. Lo que posibilita la adquisición de una relación definida con el mundo exterior y con los objetos (Schilder, 1983).

Según la *Teoría del Esfuerzo* (Laban, 1975), el movimiento se origina en *esfuerzos* o energía que surge de impulsos, deseos, intenciones, estados de ánimo y pulsiones internas. Son denominador común de la actividad mental y física; y ayudan a desarrollar la personalidad en un todo integrado. El espacio, el peso, el tiempo y el flujo son los cuatro factores bási-

cos de esta teoría y son descritos como un continuo con dos polaridades.

Como el flujo del movimiento está muy influido por el orden secuencial en que se pone en movimiento cada parte del cuerpo, cuando una persona comienza a moverse con una zona corporal inusual es un indicador a atender, ya que puede suponer un cambio de actitud psíquica. Al igual que cualquier otro cambio en la forma corporal (Queyquep en Wengrower y Chaiklin, 2008).

Como ya se ha comentado anteriormente, otro aspecto importante a tener en cuenta es la *kinesfera*, o el espacio que rodea el cuerpo, tanto en reposo como en movimiento. Es la esfera que siempre va acompañando a una persona, tanto al utilizar el ordenador (espacio cercano), como al barrer el suelo (espacio cercano y medio) o al alcanzar un objeto arriba de una estantería (espacio lejano) (Ibíden). Tratar de alcanzar cada punto de la *kinesfera* y tomar conciencia del grado de dificultad con el que ciertas partes del cuerpo llegan a las distintas áreas del espacio es fundamental para conseguir mayor autonomía y equilibrio; pues el modo en que alguien se desplaza, su capacidad para inclinarse, estirarse, cambiar de forma, ser flexible, etc., se relaciona con diferentes aspectos de su personalidad (Laban, 1959, 1966, 1975).

Por tanto, el movimiento no es una mera función mecánica (Acouturier et al., 1985), sino que genera y expresa diferentes formas de ser y estar en el mundo (Stanton Jones, 1992 en Wengrower y Chaiklin, 2008). Por este motivo la *psicokinética* estudia la relación y la expresión de la conducta del "ser situado corporalmente en el mundo" (Le Boulch, 1971, p. 223).

Teniendo en cuenta que el modo en que una persona utiliza su cuerpo (tanto en reposo como en movimiento) influye en su personalidad y otorga intención a su acción como expresión de las experiencias pasadas vividas; lo ideal sería practicar un movimiento orgánico o natural, fluido, armónico, libre y equilibrado, propio de un cuerpo sano, libre de tensiones e inhibiciones, flexible, sensible y expresivo (Schinca, 2002).

Sin embargo, en las culturas predominantemente sedentarias, se encuentran muchos hábitos corporales negativos tanto en el ámbito laboral como en la forma de disfrutar del ocio y el tiempo libre. Cuando estos hábitos aumentan la fuerza en ciertos músculos específicos que no llegan a relajarse completamente, el cuerpo adquiere posturas forzadas. Llegados a este punto, una persona puede sentir sus distorsiones corporales tan propias, que hacer un uso adecuado y equilibrado de su cuerpo le puede parecer extraño y antinatural (Barlow, 1987).

El movimiento ayuda a tomar conciencia de los malos hábitos, de sus consecuencias posturales y a encontrar formas saludables con las que modificar la calidad del esfuerzo o el modo de liberar la energía interior. Por ello, como antes se dijo, la capacidad para inclinarse, estirarse, cambiar de forma o ser flexible, se puede relacionar con diferentes aspectos de la personalidad del ser humano (Laban, 1959, 1966, 1975; Preston, 1963).

Es importante recordar que "la significación del movimiento humano está en función de las estructuras sociales del medio donde se desarrolla" (Le Boulch, 1971, p. 60). Es decir, algunos factores (como los juicios de valor e ideas preconcebidas) influyen y desvían la percepción del movimiento tal y como fue ejecutado por una persona (Laban, 1975).

Es necesario, por tanto, entender el movimiento como un conjunto de conductas que ocurren en un contexto variable y que, en muchas ocasiones, son inconscientes (Ibíden).

Le Boulch (1971) utiliza el término concientización para designar la atención dirigida por una persona hacia su propia actividad como objeto de pensamiento (una percepción visual, un proceso intelectual o un estado afectivo, por ejemplo). En el caso del cuerpo en movimiento, la concientización reside en el cuerpo, se denomina *internalización* y permite establecer relaciones entre los fenómenos motores, intelectuales y afectivos.

Para alcanzar la concientización es preciso observar el movimiento, lo que requiere, a su vez, de una estructura y una sistematización que permita fotografiar momentos concretos y comparar su evolución en distintas fases (Vella y Torres, 2012).

La danza, al igual que el movimiento, ayuda a tomar conciencia de cómo se involucra el cuerpo en la acción. Lo que permite extrapolar las sensaciones que se tienen bailando a otras situaciones vitales (Rodríguez en Panhofer, 2005).

La búsqueda, la exploración y la expresión de los movimientos únicos, personales e inconscientes de esta *danza espontánea* (Alperson, 1973 citado por Fischman en Wengrower y Chaiklin, 2008), liberan el cuerpo, amplían su registro expresivo y enriquecen su vocabulario (Wilke, 1999 en Reca, 2005).

Al bailar se utilizan muchas acciones corporales que cumplen cotidianamente con fines prácticos. Ayudando a recuperar la sensación del niño o la niña que juega y que, sin necesidad de público, realiza diversas secuencias de combinaciones de esfuerzo o forma y repite diferentes frases rítmicas por puro placer (Le Du, 1976; Laban, 1975).

Respecto a la imagen corporal, la danza (al igual que el movimiento) permite disolver o debilitar las formas rígidas, proporciona mayor libertad y favorece la cohesión del modelo postural del cuerpo, con su correlato correspondiente en la actitud psíquica (Schilder, 1983). La danza desarrolla ampliamente, las potencialidades físicas, mentales y emocionales del ser humano (Joyce, 1987).

Bailar produce un aumento de la circulación sanguínea, facilitando que ciertas proteínas lleguen al cerebro y estimulen nuevas conexiones entre neuronas, a la vez que refuerzan y protegen las ya existentes. Además, mejora el humor y la capacidad de atención, disminuye el estrés y la ansiedad y ayuda a equilibrar el conjunto de neurotransmisores que hay en el cerebro y de forma especial, la serotonina.

Practicar danza compensa la mala influencia que la forma de vida o los hábitos laborales ejercen sobre el cuerpo. También potencia la creatividad y como ya se ha visto, estimula la actividad de la mente (Laban, 1975; Panhofer, 2005).

Facilita la toma de conciencia del modo en que se realizan los movimientos; incremen-

ta la flexibilidad, la fuerza, la coordinación y la resistencia; estira y fortalece la espalda; favorece el movimiento a partir del centro; canaliza la energía y mejora la percepción del ritmo. Materializa el conteo y los intervalos de tiempo, así como los intervalos espaciales, la dirección, el trazado y las relaciones corporales; intensifica la sensación de las leyes físicas de la moción: impulso, inercia, gravedad, acción y reacción; mantiene la concentración, clarifica el recuerdo, agiliza la verbalización y desarrolla la imaginación; posibilita el descubrimiento de diferentes alternativas para la solución de problemas; relaja la tensión emocional; descubre la sensibilidad y la expresividad; genera sensación de plenitud y diversión; facilita la participación y la socialización (aceptar los retos, el riesgo, la autodisciplina, la responsabilidad, el trabajo en común, el respeto a los demás y a sí mismo).

La danza posibilita conectar con sensaciones y sentimientos profundos. Reconocer que es uno de los medios de expresión terapéuticos y artísticos más antiguos del ser humano supone admitir que da respuesta a una necesidad vital (Bernstein, 1972 citado por Rodríguez en Panhofer, 2005; Monsegur en Wengrower y Chaiklin, 2008).

4.3.2.2 Ritmo

Ya se ha visto cómo el ritmo es un elemento vital que despierta en todo ser humano en el útero de la madre, para acompañarle durante toda la vida en el latido cardíaco, en la circulación de la sangre, en la respiración, en la marcha y en la conversación.

Esta predisposición innata hacia el ritmo permite empatizar y conectar con los demás, al hablar, caminar, bailar o hacer el amor. Sin embargo, la vida urbana y los procesos de mecanización fuerzan a las personas a adaptarse, en muchas ocasiones, a ritmos externos que son opuestos a sus ritmos internos (Reca, 2005).

Para facilitar que una persona recupere su propio ritmo interno, existen diversas estrategias. Por ejemplo, activar la voz cantando o recitando letras de canciones mientras se escucha la música y se baila, favorece la integración del movimiento, la música y las palabras,

ayuda a expresar emociones, a descargar tensiones y a centrar a una persona o un grupo a través de ritmos externos (música grabada e instrumentos), ritmos internos (respiración, latidos del corazón, voz) o una combinación de ambos. Todo ello ayuda a que la respiración sea más profunda y a mejorar las conexiones cuerpo-mente (Fischman en Wengrower y Chaiklin, 2008).

Más adelante se comprobará que dar palmas, seguir el compás y la percusión con los pies u otra parte del cuerpo o instrumento en el baile flamenco, es una forma muy valiosa de focalizar la atención en el ritmo. Los tiempos, los contratiempos, los ritmos dobles, las esperas… guardan relación con la forma y el ritmo en que se vive el día a día.

Darse cuenta de la dificultad o la facilidad que se tiene para seguir el ritmo, de la actitud ante la espera (si hay tendencia a adelantarse o a atrasarse, si se respira adecuadamente, si se consigue entrar a compás, si se mantiene el ritmo) permite tomar conciencia del modo en que se actúa habitualmente, ya que danza y vida se retroalimentan.

El hecho de seguir el ritmo en el compás flamenco requiere el mantenimiento de la atención en esa acción. Lo que supone una herramienta muy valiosa para liberar la mente de aquellos hechos que, en algunos momentos, pesan, causan daño y atormentan.

4.3.3 Expresión, lenguaje y comunicación

4.3.3.1 Expresión y lenguaje

En este apartado se comenzará hablando sobre el lenguaje verbal y su importancia en la construcción de realidades terapéuticas, educativas y sociales, para realizar una posterior aproximación al lenguaje corporal y a su relación con la danza.

El lenguaje se ha comparado con un mapa para mostrar que es un sistema de signos, que debe distinguirse de una realidad que solo abarca de modo imperfecto (Pross, 1983). Además de reflejar el desarrollo socio-histórico, el lenguaje, conceptualiza la realidad y posi-

bilita la transmisión de significados a través de diferentes generaciones, las cuales comparten nociones comunes (Bruner y Haste, 1990).

Mediante la capacidad de simbolizar, característica fundamental del ser humano, se genera la cultura (Parejo, 1995) y, con ella, las bases que marcan lo adecuado para la vida aunque, a veces, sean opuestas a los deseos y pensamientos más íntimos, o vayan en contra de las relaciones con los demás, con uno mismo y con el propio cuerpo.

Vygotsky considera que el lenguaje es un agente que modifica las facultades del pensamiento y le proporciona nuevos medios para explicar y nombrar el mundo. Por tanto, "impone necesariamente una perspectiva en la cual se ven las cosas y una actitud hacia lo que miramos" (Bruner, 1988, p. 127). Pero, al igual que ver es una forma de no ver (Eisner, 1998), nombrar es también una forma de no nombrar, de obviar, esconder o ignorar.

Cuando, en el proceso de nombrar algo, White (2002, p. 124) se pregunta: "¿qué conocimientos se privilegian y qué conocimientos son descalificados o presentados como irrelevantes?". Sugiere la cuestión de *¿hasta qué punto los informes, los diagnósticos o las calificaciones, etiquetan a las personas impidiéndolas que fomenten un sentimiento de iniciativa personal y la experiencia de tener poder sobre su propia vida?.*

Es necesario recordar que todo aquello que no puede clasificarse claramente según los criterios tradicionales, o que cae dentro del espacio existente entre los límites clasificatorios, es considerado por regla, casi general, como «contaminante» y «peligroso» (Douglas, 1973; Turner, 1988).

"A través de los tiempos, niños y niñas han sido educados mediante sistemas culturalmente desarrollados en los que pueden encajar la mayoría de los nacidos dentro de la sociedad, pero no todos" (Mead, 1970, p. 49). Es decir, nunca ha existido un sistema cultural con las suficientes alternativas para contemplar los casos de todos los niños nacidos en su seno. Estas clasificaciones ocurren también en el espacio terapéutico y social y avocan al ser hu-

mano al inmovilismo.

Las etiquetas y las teorías, dice Jerome Bruner (1964), están entre las más útiles «tecnologías de la mente». La enfermedad, la marginación, el fracaso escolar son lugares de la cultura. Están estructurados y determinan y moldean ciertas formas de vida y de pensamiento.

Para algunas personas estas etiquetas resultan habilitantes porque así evitan el estrés de la expectativa (White, 2002). En estos casos, la sociedad de la terapia les brinda la posibilidad de refugiarse en una enfermedad y aislar sus problemas en un mundo terapéutico (Hölter y Panhofer en Panhofer, 2005).

> Se trata de que las enfermedades son etiquetas, es decir palabras. No hay enfermedades, sino solo enfermos (...). No obstante, una vez que los médicos han tomado posesión de una etiqueta patológica reconocida, es muy fácil que comiencen a atribuirle una falsa materialidad, que era precisamente lo que Whitehead denominaba «la falacia de la concreción fuera de lugar». (Barlow, 1987, p. 68)

Para evitar estas situaciones, que pueden encontrarse en el espacio terapéutico, así como en el educativo y el social, es fundamental aportar reflexiones al conjunto de hechos y acontecimientos que conforman el informe, el diagnóstico o la calificación, que hayan sido contempladas y valoradas desde distintos puntos de vista.

Es básico, también, ayudar a la persona implicada a expresar su subjetividad (Feixas y Saúl, 2005) a través de preguntas, acciones y experiencias que permitan distinguir entre discursos que la empoderan y promueven su valía, su capacidad e iniciativa personal, de aquellos otros que favorecen experiencias de marginación y disminuyen su sentimiento de iniciativa personal.

Trascender el etiquetaje y las imágenes que generan desigualdad es uno de los cambios por los que hay que trabajar. De esta forma, cada persona se motiva a ser investigadora de su propia vida, observando, reflexionando, sintiendo y actuando consecuentemente y en libertad.

Hasta aquí se ha visto cómo la importancia mayúscula que la cultura da a la palabra determina y moldea ciertas formas de vida y de pensamiento (White, 2002), perjudicando, a veces, la modificación de concepciones sobre el conocimiento, el pensamiento y el aprendizaje (Bruner, 1988). “Las palabras son hermosas, fascinantes e importantes, pero las hemos sobrestimado en exceso, ya que no representan la totalidad, ni siquiera la mitad del mensaje” (Flora Davis en Parejo, 1995, p. 201).

De manera que, en una época donde abunda la palabra vacía de contenido, donde prima el eufemismo y la tergiversación, es preciso recuperar el sentido de “las palabras generadoras como instrumentos de una transformación auténtica, global, del ser humano y de la sociedad” (Freire, 2007, p. 9).

El hecho de que las palabras puedan servir tanto de opresión como de liberación, lleva a reflexionar sobre el efecto que tiene emplear determinadas palabras en el *relato dominante* de la propia vida. El relato dominante o la manera cómo se cuentan ciertas verdades predispone a las personas a actuar de determinada manera. Es importante cuestionar esas verdades a través de preguntas, que ayuden a rescatar los relatos alternativos o aquellos aspectos de la experiencia que están al margen de los relatos dominantes (White, 2002).

Se ha de concluir que, a pesar de que las palabras recrean, con ayuda de la memoria, un determinado relato de la historia consciente de una persona, la historia vivida está en su cuerpo (Vella y Torres, 2012).

> Las palabras que expresen sentimientos, emociones, sensaciones, o ciertos estados mentales y espirituales solo tocan el borde de las respuestas interiores que son capaces de evocar las formas y ritmos de las acciones corporales. El movimiento puede decir más, a pesar de su brevedad, que páginas enteras de descripción verbal. (Laban, 2006, p. 157)

Por su parte, el lenguaje corporal descubre que “el cuerpo no tiene los límites que nos quieren hacer creer” (Denis, 1980, p. 124) y, al igual que las «palabras generadoras», también

tiene voz para construir realidades más justas. Una voz que, tal y como enunció Alexander, se ve afectada por el modo en que la gente usa sus músculos (Barlow, 1987).

> Los usos más simples de la comunicación aparecen antes de que el lenguaje propiamente dicho entre en escena. Pedir, indicar, aliarse, son acciones que se realizan mediante el gesto, la vocalización, mediante el *lenguaje del cuerpo*, regulando la mirada antes de que aparezca el lenguaje léxico-gramatical. Cuando aparece, se usa para perfeccionar, diferenciar y ampliar estas funciones. (Bruner, 1988, p. 119)

Desde esta perspectiva, una misma persona puede contar una situación de múltiples maneras dependiendo del vocabulario que utilice, de la forma que tenga de andar por el espacio, de mirar, de mover sus manos y sus brazos, de colocar su cuerpo o mantener su postura corporal.

Ya en el siglo V, San Agustín puso de relieve en su obra *Confesiones I*, la intención manifiesta en el movimiento corporal, como si fuera el lenguaje natural de todo el mundo ("Hoc autem eos velle ex motu corporis aperiebatur: tanquam verbis naturalibus omnium gentium").

Charles Darwin publicó en 1872 *La expresión de las emociones en el hombre y los animales*, donde se refirió a los movimientos, gestos y actitudes como acciones expresivas, y reconoció que reflejaban los pensamientos más auténticamente que las palabras, que podían resultar engañosas (Barlow, 1987). Sin embargo, el cuerpo no puede mentir ni cuando se equivoca (Le Du, 1976) y "expresa con claridad lo que la lengua calla" (Todd, 1937, p. 295).

Le Boulch (1971) equipara el gesto al movimiento y la palabra al lenguaje. Al igual que la lingüística estudia las palabras en relación a la oración de la que forman parte, la gramática del cuerpo se estudia en la acción, en el uso (Barlow, 1987). Ambos autores reiteran la idea de que aunque una persona no pronuncie ninguna palabra, no puede silenciar su cuerpo, pues su lenguaje se manifiesta continuamente en la vida cotidiana.

Queda así constatado que el cuerpo es un relato en el que pueden leerse muchos sím-

bolos y mensajes sobre la forma de vida de las personas y de sus relaciones, siempre y cuando se entienda el lenguaje corporal como un conjunto de acciones motoras, sensomotoras y psicomotoras que comunica, analógica y simbólicamente, pensamientos, estados anímicos, emociones, tensiones, relaciones e historias.

El lenguaje corporal está íntimamente relacionado con la danza y el movimiento. Las palabras de la danza son sus movimientos. Su uso creativo estimula la actividad mental de manera similar (Laban, 1975) y permite superar algunas limitaciones del lenguaje verbal, abriendo vías para expresar ideas y sentimientos como metáforas y símbolos.

A este respecto escribe Mary Wigman (1963) en *El lenguaje de la danza*:

> La danza es una lengua viva que habla del ser humano; un mensaje artístico que se alza más allá de la realidad para hablar, por así decirlo, a un nivel más elevado, en imágenes y alegorías, de sus emociones más íntimas y de su necesidad de comunicación. Porque el ser humano en sí mismo es, al propio tiempo, emisor e intermediario, y porque el instrumento de la expresión es el cuerpo humano; porque el movimiento natural de éste es el material de la danza, el único material que le es propio y que es el único en emplear. Por ello la danza y su expresión están tan exclusivamente ligadas al ser humano y a su capacidad de movimiento. (Wigman en Colomé, 2010, p. 55)

Mediante la danza es posible explorar la experiencia ante un problema, un hecho, una situación, una relación o un miedo. Por ejemplo, si alguien siente nerviosismo cuando ha de hacer un movimiento ante los demás, puede plantearse cómo le afecta la mirada de los otros en determinadas ocasiones; si durante una actividad un compañero toca su cuerpo, tendrá una sensación que le hará preguntarse lo que supone el contacto cercano con el otro; si está bailando en primera fila le puede llevar a reflexionar sobre el modo en que afronta la responsabilidad.

También la danza consigue cuestionar el movimiento, el gesto o la postura dominante, e introducir movimientos alternativos que materialicen el cambio y la búsqueda de nuevos relatos. De tal forma que cualquier percepción o sensación que surge bailando puede extrapo-

larse a distintas situaciones vitales y externalizarse, si así se desea, en un relato posterior (oral, escrito, plástico, fotográfico…) que recoja lo ocurrido durante el proceso.

Por su parte, la danza grupal promueve relaciones humanas muy valiosas (Laban, 1975) y permite que otros puedan sentir y experimentar lo que cada cual expresa (Payne en Panhofer, 2005).

Es fundamental señalar que los límites del mundo se amplían cuando se amplían los límites del lenguaje y, ya que existen lenguajes múltiples para crear mundos diversos, se puede concluir que las posibilidades de ser y estar en el mundo, son infinitas.

4.3.3.2 Comunicación

La necesidad de expresarse, "de contarse a los demás", es una de las más importantes para el ser humano (Le Boulch, 1971, p. 84).

Máxime si partimos de la base de que *es imposible no-comunicar*. Este postulado de la Escuela de Palo Alto, sostiene que cualquier conducta de una persona en situación de interacción tiene intención comunicativa, siempre y cuando sea entendida en su contexto, pues influye en los demás quienes, a su vez, también comunican. En este sentido actividad o inactividad, palabras o silencio, tienen siempre valor de mensaje (Watzlawick, Beavin y Jackson, 1981).

Al ser un proceso de interacción bidireccional, se ha de atender a lo que se dice, a cómo se dice y a la respuesta que provoca en el otro. Los elementos fundamentales para el estudio de la comunicación son el comportamiento humano verbal y otros, tan cruciales o más que las propias palabras, ya que acompañan al habla y matizan o enfatizan aquello que se dice: la entonación, el ritmo, las pausas, las expresiones faciales, los gestos, los movimientos y las posturas (Watzlawick et al., 1981; Mucchielli, 1995).

En relación a lo anterior, el Grupo de Palo Alto, distingue la *comunicación digital* de la *comunicación analógica*. La comunicación digital se produce a partir del lenguaje verbal

consensuado a partir de un determinado código y se refiere al contenido de los intercambios. La comunicación analógica, que engloba gestos, movimientos, postura corporal, uso del espacio, paralenguaje y distancia objetual e interpersonal, se refiere a la relación entre los interlocutores (Watzlawick et al., 1981). A este respecto Wengrower (2008) apunta que la palabra puede ser empleada analógicamente, al igual que el movimiento puede utilizarse digitalmente.

Otro aspecto a observar es el nivel de simetría entre los interlocutores, dependiendo de si las relaciones están basadas en la igualdad y en la reciprocidad (interacción simétrica), o en la diferencia entre interlocutores (interacción complementaria o asimétrica) (Watzlawick et al. citado en Girbau, 2002). Así como el contexto comunicativo o el conjunto de características de la situación en la que tiene lugar la comunicación, como el entorno físico o las otras personas presentes (Berko et al. citado en Girbau, 2002).

El estilo de comunicación de una persona refleja su manera de pensar, de sentir y de relacionarse con los demás. Cuando utiliza el estilo agresivo, expresa sus deseos, sentimientos, necesidades y opiniones sin respeto, mediante amenazas e intimidación. Por el contrario, al emplear el estilo pasivo, o no consigue expresar sus deseos, sentimientos, necesidades y opiniones, o lo hace con miedo, inseguridad y poca confianza. Si usa el estilo asertivo, puede decir claramente lo que quiere o desea y, además, consigue respetar el punto de vista del otro.

Además de proteger los propios derechos y respetar los de los demás, la asertividad ayuda a expresar y mantener una posición con claridad, genera satisfacción, contribuye a lograr los propios objetivos sin ofender, a crear una buena imagen de uno mismo y facilita hablar en público.

Lo ideal es, por tanto, que se trate de poner en práctica un estilo de comunicación asertivo. Manifiesto en una conducta verbal firme, directa y que habla en primera persona (*yo pienso, yo siento, podemos hacer…, ¿qué te parece si…?, ¿qué piensas…?*) y, en una conducta no verbal que mantiene el contacto visual, la cabeza alta, un habla fluida, un tono de voz

firme, movimientos pausados, manos sueltas y una postura natural.

El cuerpo en movimiento o en reposo, expresa, consciente o inconscientemente, el ser y estar en el mundo; acompaña la expresión verbal, acentuando la información, modificándola e incluso anulando su significado a través de gestos, distintas formas, posturas, actitudes o el modo de ocupar el espacio (Rodríguez en Panhofer, 2005; Wengrower y Chaiklin, 2008).

Otros indicadores de comunicación no verbal son las miradas (que aseguran la posibilidad de establecer relaciones sociales con los otros), las expresiones faciales, los movimientos de cabeza, el aspecto físico, la existencia de objetos en las manos o entre quienes se comunican y el paralenguaje. Todos estos elementos contienen múltiples mensajes que son estudiados por la *quinésica*, independientemente de las palabras (Forner, 1987; Parejo, 1995).

Así, cualquier movimiento realizado por una persona, expresa sus sentimientos o su estado afectivo, comunica su realidad humana, sus preferencias y, también, repercute en su personalidad y en su estructura emocional. Gracias a ello se puede descubrir cómo está alguien, la forma en que se dirige a los demás y se relaciona con el mundo que le rodea. Siempre partiendo de la base de que la expresión no verbal auténtica se caracteriza por la soltura, la espontaneidad, la naturalidad, la armonía y el bien-estar entre el cuerpo y el contexto (Rodríguez en Panhofer, 2005; Le Boulch, 1971).

Desde esta perspectiva, también se pueden comprender los pensamientos y ademanes de los demás, ya que sus movimientos expresivos constituyen una comunicación (Schilder, 1983). Si se analiza el movimiento desde la comunicación analógica, una persona con la musculatura contraída y el torso encogido, de movimientos contenidos, lentos y carentes de foco en el espacio, acompañados de una respiración limitada, tiene una vivencia de sí misma y del entorno muy diferente a otra persona que está relajada, respira profundamente y se mueve con fluidez (Wengrower en Wengrower y Chaiklin, 2008).

De igual forma, la depresión, la neurosis o la psicosis también presentan manifestacio-

nes corporales características. Parejo (1995) señala que los problemas depresivos conforman un cuerpo caído, inhibido, lento, carente de energía y poca vitalidad, con supresión de impulsos y bloqueo de emociones y sentimientos. Por su parte, las neurosis configuran un cuerpo presionado con correas y corazas. La angustia y el conflicto generan tensiones musculares y obsesiones corporales, y la culpa manifiesta rigidez, somatizaciones hipocondriacas, dolores itinerantes y conducta reprimida. En cuanto a las psicosis, la personalidad está desestructurada y desconectada de la realidad, el cuerpo es vivido como fragmentado, sin imagen global del propio cuerpo, de los otros o de los objetos, ya que no existen límites ni referencias.

A través de la danza y el trabajo corporal, una persona puede reflexionar acerca del síntoma y el conflicto expresados corporalmente "¿para quién hago el síntoma?, ¿ante quién? o ¿qué digo con este síntoma?" (Kesselman, 1990, p. 94).

Para ello es fundamental aprender a escuchar el cuerpo y prestar atención a su postura (agachada o estirada, con las piernas cruzadas o no, cambios rápidos y frecuentes de postura, movimiento de manos y piernas, rigidez…), los gestos de la cara, la dirección de la mirada, la respiración, la transpiración, el enrojecimiento de la piel, la congruencia entre lo que dicho con palabras y lo que expresa el cuerpo o el tono de voz.

La idea fundamental es que al experimentar distintas modalidades de movimiento y explorar diferentes posturas, actitudes, sensaciones y asociaciones que éstas producen, cualquiera persona puede extrapolar aquellas que le resultan más valiosas y positivas a su día a día.

4.3.4 Emociones

4.3.4.1 Cerebro y emociones

El cerebro es plástico, ya que cambia físicamente al ser moldeado por las experiencias de la vida de una persona (las personas con quien se relaciona, los lugares donde viaja, los

libros o la música que le gustan, el ejercicio corporal que realiza, las emociones que siente...).

> Para el sistema nervioso *experiencia* significa la activación de disparos neuronales en respuesta a estímulos. Cuando las neuronas se activan sus interconexiones crecen, las células de apoyo proliferan y el sistema vascular cerebral se refuerza. Así es como la experiencia modela la estructura neural. (Siegel, 2010, p. 47)

Con cada nueva experiencia se produce una activación neural que genera otras conexiones entre neuronas, se refuerzan las ya existentes e incluso se crean nuevas neuronas. Estas nuevas conexiones neurales creadas al fijar la atención sobre *algo,* alteran la manera de responder al mundo e interactuar con él. Motivo por el cual, la práctica repetida de ese *algo* puede convertirse en una aptitud, igual que un estado pasajero puede convertirse en un rasgo permanente, tanto positivo como negativo (Siegel y Payne, 2012).

Cuando, por ejemplo, se sigue el ritmo en el compás flamenco para activar la atención, también se activan los circuitos cerebrales que, a su vez, fomentan el crecimiento y la interconexión de regiones cerebrales y corporales, que se traducen en coordinación y equilibrio y generan bien-estar.

> A medida que nos desarrollamos desde la infancia a la edad adulta, el diseño de las circuiterías cerebrales que representan a nuestro cuerpo en evolución y su interacción con el mundo parece depender de las actividades a las que el organismo se dedica, y de la acción de circuiterías biorreguladoras innatas, en cuanto éstas últimas reaccionan a aquellas actividades (…) Esta exposición subraya lo inadecuado que es concebir el cerebro, el comportamiento y la mente en términos de naturaleza frente a nutrición, o de genes frente a experiencia. (Damasio, 2007, p. 137)

El cerebro se divide en dos hemisferios: el izquierdo y el derecho.

El hemisferio izquierdo es lógico, lingüístico, lineal y literal. Ejerce la función de *narrador,* mediante la que articula y organizar los pensamientos para construir frases.

El hemisferio derecho es emocional, no verbal, holístico, experiencial y autobiográfico. Envía y recibe señales (expresiones faciales, contacto visual, tono de voz, posturas y gestos) para facilitar la comunicación. Se ocupa de la impresión general (el significado y la sen-

sación de una experiencia) y está especializado en imágenes, emociones y recuerdos personales. Como está influido más directamente por el cuerpo y las zonas inferiores del cerebro, también recibe e interpreta la información emocional (Kesselman, 1990; Siegel y Payne, 2012).

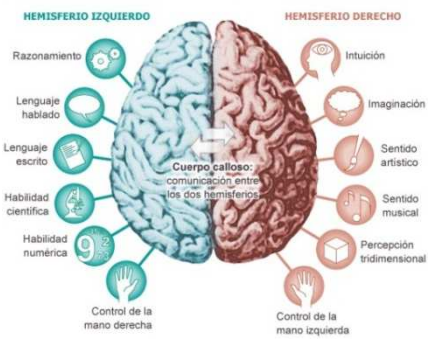


Figura 4-216. [Hemisferios Cerebrales]. Recuperado de http://canpainutricionortomolecular.wordpress.com el 8/4/2014.

"Si el hemisferio izquierdo y derecho del cerebro actúan conjuntamente y en conexión con el haz de fibras del cuerpo calloso que discurre por el centro del cerebro, es más sencillo llevar una vida equilibrada, valiosa y creativa" (Siegel y Payne 2012, p. 36). Además de ser origen de la creatividad, la integración del hemisferio derecho (conciencia corporal) y del hemisferio izquierdo (pensamientos representados en palabras) es precisa, para crear una narrativa coherente de la propia vida, ya que el lado derecho del cerebro procesa las emociones y recuerdos autobiográficos, al tiempo que el lado izquierdo les otorga sentido (Siegel, 2010; Siegel y Payne, 2012).

> Cuando una persona está muy alterada [la invaden fuertes emociones y sensaciones corporales], la lógica del cerebro izquierdo no surte efecto hasta que las necesidades emocionales del cerebro derecho están satisfechas. Es preciso, entonces, conectar profundamente con esa persona y conseguir que *se sienta sentida*, mediante la conexión emocional o sintonización (Siegel y Payne 2012, p. 44).

Para ello se ha de utilizar también el hemisferio derecho. Reconociendo y legitimando verbalmente los sentimientos de la otra persona, se escuchará sin realizar juicio de valor y empleando señales no verbales a través del contacto físico y de las expresiones faciales empáticas. Así se facilitará la integración y esa persona podrá narrar su historia con más facilidad,

usando las palabras, la planificación y la lógica desde el hemisferio izquierdo (Siegel y Payne, 2012).

En ocasiones, cuando las experiencias vividas han sido muy traumáticas, es complicado hablar del hecho traumático ocurrido, ya que el recuerdo se encuentra en el hemisferio derecho en forma de imagen. En este caso, cualquier proceso creativo o artístico (danza, música, pintura, fotografía…) que moviliza el cuerpo, las emociones, las imágenes, el simbolismo y la metáfora, ayuda a conectar con el hemisferio derecho y a redirigir hacia el izquierdo. Cuando ambos hemisferios están integrados es más fácil encontrar las palabras para narrar lo ocurrido, activar la creatividad y superar el hecho traumático (Ibíden).

Además del hemisferio izquierdo y del hemisferio derecho, existe el cerebro superior e inferior y, también, es fundamental que ambas partes actúen integradamente para poder tomar decisiones más acertadas.

Siegel y Payne (2012) emplean la imagen de una casa de dos plantas como metáfora del cerebro superior e inferior. En la planta de arriba o cerebro superior (corteza cerebral) tienen lugar los procesos mentales más complejos (pensamiento, imaginación, toma de decisiones, planificación, control corporal y emocional, sentimiento de empatía y sentido de la ética). La planta baja o cerebro inferior (tronco cerebral y sistema límbico), cubre las necesidades básicas (respiración y parpadeo), las reacciones innatas e impulsos (lucha y huida) y las emociones fuertes (ira y miedo).

La amígdala, del tamaño y forma de una almendra, forma parte del sistema límbico. Ante posibles peligros o amenazas, bloquea la escalera que comunica el cerebro superior con el inferior y asume el control por completo. De esta forma se consigue actuar antes de haber pensado o procesado la situación, y se puede expresar rápidamente la ira y el miedo.

Hay veces que la amígdala se adueña del cerebro superior ante emociones fuertes. En estos casos se ha de proceder de la misma manera que para conectar con el hemisferio dere-

cho del cerebro, a través de un contacto físico cariñoso y un tono de voz apaciguador. Una vez que la amígdala se relaje y la persona se encuentre en un estado más receptivo, se podrá hablar de lo sucedido y de posibles consecuencias (Siegel y Payne, 2012).

Figura 4-217. [Amígdala]. Recuperado de http://neurocienciasycoaching.ning.com el 11/4/2014.

Queda comprobada, una vez más, la importancia que tiene el cuerpo en este proceso, ya que de él parten muchas de las emociones que se sienten. Por ejemplo, cuando el estómago se contrae y los hombros se tensan, el cerebro recibe mensajes físicos de angustia antes de que una persona tenga conciencia de que está nerviosa.

Como las sensaciones corporales dan forma a las emociones y éstas, a su vez, a los pensamientos y a las imágenes en la mente, se puede modificar el estado físico y emocional mediante el movimiento o la relajación (Ibíden).

La respiración, uno de los patrones de movimiento que se encuentra en las etapas más tempranas de desarrollo, además de estar asociada a la expresión de "necesidades que tienen que ver con la parte afectiva y emocional de la persona" (Kestenberg et al., 1999, citado en Panhofer, 2005, p. 206), es fundamental para lograr focalizar la atención y estimular al cerebro a avanzar en la dirección de la integración neural (Siegel, 2010; Siegel y Payne, 2012).

La imagen de *oler una flor* (inspirar) y de *apagar una vela* (expirar), que se encuentran colocadas a diferente distancia, ayuda a interiorizar el mecanismo de la respiración desde edades tempranas. Este recurso fue ideado durante el trabajo con personas afectadas por la enfermedad de Alzheimer (Proyecto Artistas del Olvido), para que les resultara más fácil

acompañar los diferentes movimientos con el ritmo de su respiración y pudieran hacerse cargo de sus emociones cuando éstas eran negativas.

4.3.4.2 Emociones y sentimientos

Emoción procede del latín *emovere*, y originalmente significaba moverse, emigrar o transferir de un lugar a otro (Cornejo y Brik, 2003).

Múltiples investigaciones en contextos científicos, educativos, sanitarios y sociales, demuestran el importante papel que tienen las emociones en la vida de las personas; pues conectan el plano somático con el psíquico, e influyen positiva o negativamente en la toma de decisiones, el estado de salud, el sistema inmunológico, las relaciones personales y sociales, la percepción de satisfacción vital o la sensación de bien-estar.

Ya en 1660, Spinoza señaló la emoción como el motor de la conducta humana. Dos siglos después comenzó el estudio de la base neurobiológica del comportamiento, a raíz del accidente ocurrido a Phineas Gage en 1848, en el que una viga metálica atravesó su lóbulo frontal del cerebro y le produjo alteraciones en su personalidad, sus emociones y su interacción (conducta) social. Lo que supuso un perjuicio para su proceso de toma de decisiones.

> El mensaje inadvertido en el caso de Gage era que observar las convenciones sociales, comportarse éticamente y tomar decisiones ventajosas para la supervivencia y el progreso propios, requería el conocimiento de las normas y estrategias y, a la vez, la integridad de sistemas cerebrales específicos. (Damasio, 2007, p. 37)

Cuarenta años más tarde, William James y Carl Lange (1884) presentaron una teoría de forma simultánea e independiente en la que, por vez primera, se buscaba un mecanismo fisiológico para explicar las emociones.

> La emoción es la combinación de un proceso evaluador mental, simple o complejo, con respuestas disposicionales a dicho proceso, la mayoría dirigidas al cuerpo propiamente dicho, que producen un estado corporal emocional, pero también hacia el mismo cerebro, que producen cambios mentales adicionales. (Damasio, 2007, p. 166)

Por tanto una emoción es, a la vez, somática y psíquica. El aspecto somático está constituido por síntomas corporales y acciones psíquicas expresivas (taquicardias, boca seca, sudoraciones…) y el aspecto psíquico está constituido por imágenes e ideas.

Las emociones primarias o *tempranas* (innatas y pre-organizadas) dependen del sistema límbico y, en concreto, de la amígdala y de la cingulada anterior. Ante el miedo, por ejemplo, la amígdala dispara un estado corporal y un procesamiento cognitivo característico de esta emoción, que estimula una respuesta emocional de huida o enfrentamiento (Damasio, 2007).

Este engranaje básico va seguido por mecanismos de emociones secundarias o *adultas*, en el que entran en juego las cortezas prefrontales y somatosensoriales. En el caso del júbilo, el corazón se acelera, la piel se ruboriza, los músculos de la cara cambian alrededor de los ojos y la boca para crear una expresión de felicidad, y los músculos de otras partes se relajan. Por el contrario, cuando surge la tristeza o la consternación, el corazón late violentamente, se seca la boca, palidece la piel, se estrecha una sección del tubo digestivo, y se contraen los músculos del cuello y de la espalda, al tiempo que los de la cara dibujan una expresión de pena (Ibíden).

Aunque todas las emociones generan sentimientos, no todos los sentimientos se originan en emociones (Ibíden). Podría decirse que los sentimientos son la toma de conciencia de las emociones, y que sirven para expresar, de forma más racional, el estado anímico (Collado, en Núñez y Valcárcel, 2013).

Cuando el cuerpo se adapta a una de las emociones más universales (felicidad, tristeza, ira, miedo y asco) una persona puede serntirse feliz, triste, airada, temerosa o asqueada. Otro tipo de sentimientos se basan en emociones que derivan de esas cinco (la euforia y el éxtasis son variaciones de la felicidad; la melancolía y la nostalgia de la tristeza; el pánico y la timidez del miedo). Por último, el *sentimiento de fondo*, precede a las otras variedades y se origina

en estados corporales *de fondo* y no en estados emocionales. “Corresponde al estado corporal predominante entre emociones. Es nuestra imagen del paisaje del cuerpo cuando no se estremece de emoción” (Damasio, 2007, p. 180).

Los sentimientos, junto con las emociones de las que proceden, sirven de guías internas, y ayudan a comunicar a los demás señales que también pueden guiarles en su acción. Son como las luces de un coche que anuncian que sube la temperatura o falta gasolina, en el sentido de que “cada emoción es una luz de tonalidad específica que se enciende e indica que existe un problema a resolver” (Levy, 2010, p. 8).

Fue en 1983 cuando Howard Gardner planteó que existían *inteligencias múltiples* (lingüística, lógico-matemática, musical, espacial, cinestésico-corporal) a las que, posteriormente, otros autores añadieron otras (interpersonal, intrapersonal, naturalista, existencial).

Originalmente, Salovey y Mayer (1990) consideraron la inteligencia emocional como la habilidad para manejar los sentimientos y emociones, discriminar entre ellos y utilizar estos conocimientos para dirigir los propios pensamientos y acciones. Es decir, una persona que piensa con un corazón. Un corazón con razón.

La inteligencia emocional es una herramienta fundamental para el desarrollo del ser humano y de su capacidad de desenvolverse en el mundo. Como cualquier habilidad, se aprende entrenándola, por ello es fundamental vivenciar y promover experiencias que favorezcan su aprendizaje.

La danza es un medio óptimo para tomar conciencia de las emociones, identificarlas, nombrarlas, comprenderlas, regular su intensidad, expresarlas y canalizarlas. Así, cada persona podrá afrontar los acontecimientos vitales de forma satisfactoria al conocer y gestionar mejor sus estados emocionales. Favoreciendo su bien-estar, el crecimiento de su potencial humano y las relaciones con los demás, de forma saludable.

4.3.5 Proceso creativo

4.3.5.1 Creatividad, imaginación y juego

La creatividad ayuda a buscar alternativas, a tomar decisiones, a resolver dificultades y situaciones paralizantes, y a aprovechar las posibilidades imprevistas que surgen en la vida. "Es un importante logro cognitivo que difiere fundamentalmente de la rigidez de unos pasos prescritos para la consecución de un objetivo predefinido" (Eisner, 2004, p. 251).

> Cuando hablamos de la creatividad, no nos referimos a las obras de arte de los genios creadores ni a su genio. Enfocamos algo muy cotidiano, muy común. Una actividad personal que se caracteriza por el placer que se encuentra en realizarla y por el sentimiento de existir que ella fortalece. (Le Du, 1976, p. 113)

Con creatividad se puede hacer lo mismo pero no de la misma manera, lo que evita que el peso de las equivocaciones conduzca al inmovilismo. En este proceso es imprescindible plantear cuestiones que ayuden a encontrar respuestas o, tal vez otras preguntas, en torno a la experiencia vital. A fin de suscitar una reflexión en continuo movimiento, nacida del diálogo entre la mente y el cuerpo, que permita a cada persona encontrar su lugar en el mundo (Gysin-Capdevila y Sorín, 2011).

Pero, a menudo, los estereotipos, prejuicios, valores, metas, modelos, etc., que la sociedad establece para que una persona pueda ser tenida en cuenta, coartan la posibilidad de auto-descubrimiento y desarrollo personal.

> Una persona solo puede inventar algo cuando confía en su capacidad de juicio y de decisión y a la vez es crítico consigo mismo. Si el miedo a equivocarse le paraliza, ni tan siquiera podrá inventar su propia vida, que permanecerá pegada a la de quienes cree que la legitiman. (López y Martínez, 2006, p. 21)

Así, la capacidad de salir de un plan estructurado por los conocimientos lógicos y los hábitos sociales, se convierte en algo imprescindible (Le Boulch, 1971). A esta experiencia de libertad, de superar los límites de lo dado en el proceso creador, Héctor J. Fiorini (1993) lo

denomina *caos creador* y supone una apertura en múltiples direcciones.

El astrofísico Paul Davies también relaciona el caos con procesos de auto-organización que remiten a sistemas creativos y en evolución. Cómo no están atrapados por un mecanismo prefijado de antemano, permiten la exploración de futuras trayectorias alternativas con libertad (Preta, 1993).

Berger considera que la autenticidad en la propia vida solo se alcanza por el reconocimiento de que el ser humano debe crear un mundo a partir del caos, y de que cada persona es responsable de sus acciones en ese mundo (Wuthnow, Hunter, Bergesen y Kurzweil, 1988). Es, por tanto, necesario, "legitimar la confusión, la incertidumbre, la ansiedad y el caos, sin los cuales no es posible aprender, ni crear" (Sorín, 2011, p. 61).

López y Martínez (2006) consideran que el arte ayuda a crear un nuevo orden personal en libertad, gracias a la posibilidad de dudar, de equivocarse, de buscar, de experimentar y de conocer los límites. En este sentido, la libertad está asociada a la responsabilidad personal.

Por su parte, la creatividad está íntimamente ligada a la imaginación, pues la imaginación creadora permite tomar conciencia de que "lo posible también forma parte de lo real" (Denis, 1980, p. 137).

La imaginación, junto a las emociones y el movimiento, son fundamentales para la salud, el equilibrio y la vida interior de una persona. "¡La imaginación es el vehículo de la sensibilidad! Transportados por la imaginación tocamos la vida, esa misma vida que es el arte absoluto en sí mismo (Credo del arte en el siglo XX – 1959" (Yves Klein citado en Weitemeier, 2005, p. 52).

La imaginación se encuentra entre el límite de lo somático y lo psíquico, e instaura la capacidad simbólica al transformar las pulsiones en algo representable, favoreciendo la conexión entre la realidad profunda de la vida y el alma del ser humano (Eliade, 1955; Preta, 1993).

Como es inherente a todas las personas, es fundamental motivar su empleo y adquirir el hábito de utilizarla en cualquier situación, para conseguir trascender los bloqueos que se presentan en la vida cotidiana.

El acto de jugar es muy útil para entrenar la imaginación, pues “jugar es, de algún modo, actuar” (López y Martínez, 2006, p. 22) y como al jugar todo es posible e imaginable, se facilita la conexión con una sensación de libertad y responsabilidad extrapolable a hechos, conflictos e ideas fijas de todos los días (Cornejo y Brik, 2003).

El juego, al ser una actividad creadora, tiene múltiples beneficios. A los seres humanos les permite alcanzar un estado de homeostasis o equilibrio entre su mundo interior y exterior (Le Boulch, 1971). Tiene un valor y una función curativa importante en personas de todas las edades. Estimula la actividad de la mente y determina una actitud más creativa y flexible hacia el tiempo, el espacio, las reglas y los límites. Y activa la dopamina o el neurotransmisor que permite la comunicación entre las neuronas, e induce a desear que cualquier experiencia placentera se repita (Siegel y Payne, 2012).

Además de ser una base existencial del ser humano, es primordial en el encuentro interpersonal (Gysin-Capdevila y Sorín, 2011). Por este motivo, Johan Huizinga en la década de los cincuenta, presentó el juego en *Homo Ludens* como forma paradigmática de la vida colectiva: “Tiempo que no podemos dedicar a nuestras vidas personales. Hacer un mundo despreocupado, convertir la ética del trabajo en ética del jugar, significaría abandonar nuestro sentido de la urgencia o la prisa”.

Por ejemplo, el juego simbólico espontáneo de niños y niñas ofrece un modelo donde se generan situaciones de cambio de rol que brindan la posibilidad de sentir de otras maneras, experimentar diferentes papeles, formas de ser y estar en el mundo (Light, en Bruner y Haste, 1990).

Como un rol describe la identidad de una persona a nivel físico, psicológico y social;

la variedad de roles que desempeña una persona en la vida cotidiana, permite hablar de un conjunto de identidad (Wuthnow et al., 1988).

Generalmente, cuando una persona está enferma queda fijada en un rol (Cornejo y Brik, 2003). Por ello es fundamental jugar, para ampliar e intercambiar roles, no anclarse, explorar distintas posibilidades, aumentar el ángulo de visión, romper automatismos, transformar la mirada y la relación con uno mismo y los demás.

4.3.6 Migración de identidad

4.3.6.1 Autoconcepto, autoestima y resiliencia

El autoconcepto corresponde al sentimiento, conocimiento y reacción de una persona hacia sí misma física, emocional, social e intelectualmente (Jervis, 1959). Resulta de las evaluaciones efectuadas por otras personas que son consideradas significativas (Sullivan, 1947) y de las interacciones con los demás (Commins y Fagin, 1957).

La autoestima recoge la suma de juicios que se tienen de uno mismo. “Es el valor que cada persona se asigna a sí misma en un determinado momento” (Henderson, 2006, p. 102).

Una autoestima saludable se manifiesta cuando se es capaz de hablar en primera persona, de exponer los logros moderadamente, de aceptar los fracasos, plantearse retos y metas posibles, de asumir responsabilidades adecuadas a las propias habilidades, tomar decisiones con libertad y asumir sus consecuencias, de expresar opiniones, deseos y sentimientos asertivamente, aprender de las propias acciones y manifestar interés y empatía hacia otras personas.

Quien tiene buena autoestima comparte sus sentimientos y pensamientos sin ocultarlos y va a depender solo parcialmente de la atención, afecto o elogios de otras personas, por eso es fundamental desarrollarla desde edades tempranas. Una herramienta muy eficaz para conseguirlo es la danza, ya que el reflejo del movimiento de los demás, el contacto físico y la activación de músculos y articulaciones ayudan a que una persona pueda confiar en sí misma

y en su realidad, a aceptarse y a sentirse estimada (Fischman en Wengrower y Chaiklin, 2008).

La resiliencia o "la capacidad del ser humano para hacer frente a las adversidades de la vida, aprender de ellas, superarlas e inclusive ser transformados por éstas" (Henderson, 2006, p. 18) está muy relacionada con la autoestima y la tolerancia a la frustración.

De igual forma, el liderazgo es una cualidad de la personalidad que engloba el auto-concepto, la autoestima y la autenticidad de movimiento. "Quien lidera aprende a asumir la responsabilidad de las decisiones que toma, como la dirección, la dimensión y la forma de su movimiento, o el ritmo en el que lo hace" (Fischman en Wengrower y Chaiklin, 2008, p. 115).

Asumir esa responsabilidad a través de la danza y el movimiento permite a las personas tener mayor conciencia de su libertad y de las posibilidades de su creatividad.

4.3.6.2 Migración de identidad

Como cualquier sociedad es más libre y democrática en tanto las personas que la forman tengan una identidad más sana (Denzin y Lincoln, 2012), es preciso ofrecer espacio y tiempo para que cada cual pueda construir su identidad en base a la relación con los otros (Pross, 1983; Eisner, 2004).

Este proceso en el que los demás influyen y, a la vez, son influidos por otros, se desarrolla a lo largo de toda la vida. Estos intercambios, junto a las experiencias vividas, los nuevos análisis interiores y las adversidades que van surgiendo llevan a las personas a cambiar constantemente y a construir su identidad (Henderson, 2006).

Sin embargo, esta construcción a veces queda estancada y resignada a lo ya conocido por miedo al cambio y a la responsabilidad de asumir la propia libertad. Dificultando, por tanto, la migración de identidad desde un rol negativo a otro más positivo y que produzca bien-estar. Este hecho lo relaciona White (2002), en términos narrativos, con la metáfora del

rito de pasaje de los antropólogos Van Gennep (1960) y Turner (1969), para concluir que el traslado desde un relato dominante a otro alternativo puede generar cierto grado de confusión y desorientación en una persona.

Y puesto que cada pérdida, abandono o dejar atrás, precisa de un proceso de duelo, a veces, hay que "aceptar la muerte del que se era, para devenir otra persona" (Gysin-Capdevila y Sorín 2011, p. 73).

El fenómeno del miembro fantasma, presente en todas las amputaciones físicas, psicológicas y sociales (Kesselman, 1990), va seguido de "una necesidad de dar sentido a lo que pasó y entender por qué y cómo, sucedió la separación" (Panhofer, 2005).

La danza puede ayudar a encontrar ese sentido y a realizar una apropiación activa y transformadora de la realidad (Sorín en Gysin-Capdevila y Sorín, 2011) mitigando la ansiedad, la incertidumbre, el miedo y el desasosiego que acompaña a toda situación de cambio. Además facilita diferentes posibilidades y alternativas de ser y estar en el mundo, ya que cualquier cambio que experimenta una persona en su identidad corporal, provoca cambios en su identidad en la vida real.

Aceptarse, valorarse y creerse capaz es fundamental para construir la identidad. Un viaje en el que la danza invita a tomar el timón del propio cuerpo para, parafraseando a Saint-Exupéry, *sembrar el amor y la añoranza por el enorme, interminable y ancho mar*.

4.3.6.3 Memoria

En la asimilación del cambio en los procesos migratorios identitarios mencionados, la memoria desempeña un importante papel al conectar el presente innovador de una persona con un acontecimiento del pasado que le lleva a prever lo que sucederá en el futuro (Mead, 1970; Siegel y Payne, 2012).

Por tanto, "la memoria nos permite viajar en el tiempo y, engarza, como presencia mental y corporal, cada historia personal, cada biografía" (Lledó, 2005, p. 150).

Sin embargo, cuando se recupera un recuerdo, no se obtiene una reproducción exacta sino más bien una *interpretación* del original que se puede alterar debido, entre otras cosas, al estado de ánimo. Por este motivo, a medida que la edad y la experiencia cambian, las versiones de un mismo acontecimiento evolucionan (Damasio, 2007; Siegel y Payne, 2012).

Aunque no se tenga conciencia de su origen, los acontecimientos vividos dejan huella e influyen en la conducta, las emociones, el cuerpo y las percepciones (Le Du, 1976; Siegel y Payne, 2012). Desde el planteamiento de que todas las vivencias están representadas en el cuerpo en forma de huellas, marcas e inscripciones, es posible acceder a ellas a través de la *memoria kinestésica* (Penfield, 1992 en Panhofer, 2005).

Puesto que el modo en que una persona relata su proceso vital hasta llegar al momento presente es fundamental para el cambio terapéutico, el trabajo corporal en relación al movimiento y la danza, facilita la narración de los hechos ocurridos, a fin de integrar los recuerdos implícitos y explícitos y dotarles de significado, contribuyendo al bien-estar general.

4.3.7 Arteterapia en movimiento

El pensar simbólico es inherente al ser humano, precede al lenguaje y a la razón discursiva y recoge las modalidades más profundas del ser. Por ello las imágenes siempre dicen más de lo que podría decir con palabras la persona que las ha experimentado (Eliade, 1955).

Cuando las imágenes experimentadas son negativas, se pueden activar y utilizar procesos artísticos y creativos que permitan a las personas originar y reconocer nuevos modelos de simbolización, así como el desarrollo de pensamientos y actitudes más positivas y adecuadas a las situaciones que surgen en su día a día (Eisner, 2004; Wengrower y Chaiklin, 2008).

En este sentido el arteterapia es fundamental, ya que “permite establecer un paralelismo entre los procesos artísticos y la vida e indagar en el conocimiento interno del ser, a través de las emociones estéticas y su expresión” (López y Martínez, 2006, p. 13).

El Arteterapia puede verse como un tipo especial de aprendizaje que trata tanto con el

> mundo interno de la persona como con su mundo social inmediato. Ayuda a desarrollar y valorar todos aquellos aspectos que consideramos de gran importancia en la educación integral: las relaciones interpersonales, el bien-estar personal, la autoestima, la comunicación, el auto-conocimiento. (López y Martínez, 2006, p. 66)

Al hilo de esta definición, es muy acertada la apreciación de Gema García, cuando plantea que el arteterapia transgrede continuamente la lógica institucional de control, intentando que las personas no pierdan su individualidad, su subjetividad, su poder de decisión, y su responsabilidad personal (en Gysin-Capdevila y Sorín, 2005).

Al igual que las imágenes que constituyen los pensamientos forman *frases* que se organizan en el tiempo como *oraciones*, los marcos de movimiento que constituyen las respuestas externas también forman *frases* que se colocan en un determinado orden *oracional* para que el movimiento tenga el efecto deseado, a partir de un despliegue paralelo de posibilidades (Damasio, 2007).

Por tanto, el pensamiento y el movimiento parten de un mismo marco de referencia, y por ende, también la danza, puesto que es consustancial al movimiento que todo lo infunde, que es esencia de la vida y que contempla la posibilidad de lo que es y también de lo que puede llegar a ser. De modo que la danza y el movimiento son medios óptimos para experimentar los procesos terciarios de pensamiento que postula Fiorini (1993).

El arteterapia en movimiento entiende el arte como una metáfora de lo cotidiano, a través de la cual se puede dar un nuevo sentido a cada acto vital en relación con el mundo.

Como una metáfora relaciona y conecta dominios diferentes, que adquieren un nuevo significado. La metáfora de lo cotidiano recoge las infinitas posibilidades artísticas y creativas a través de las que se puede expresar y re-significar cualquier acción que se desarrolla en el día a día, en relación a la reflexión profunda sobre la forma de ser y estar en la vida.

> Nuestra vivencia infantil está llena de caídas que forman parte de nuestro aprendizaje. Gracias a ellas aprendemos a caer, a levantarnos y a reorganizarnos para evitar nuevos desplomes. Este proceso de aprendizaje nos ayuda a adquirir un nuevo saber-cómo pa-

> ra convertir la caída en menos amenazante, a resolver situaciones metafóricamente similares con una actitud más proporcionada en la que menos esfuerzo conduce al mismo fin. Las nuevas percepciones y actitudes obtenidas por la activación de una metáfora en el plano corporal, emotivo y cognitivo, servirán de reencuadre de otras situaciones. (Winnicott, 1974 citado por Dascal en Wengrower y Chaiklin, 2008, p. 140)

Cuando una persona decide ser investigadora activa de su vida, puede plantearse el reto de observar su forma de actuar en diferentes espacios de experimentación, y emplear la metáfora de lo cotidiano para cuestionar las certezas establecidas y tomar una actitud reflexiva en relación a su existencia, para poder re-escribir, re-danzar o re-pintar su vida, conforme a sus relatos alternativos y a quien desea ser. De tal forma que consiga deconstruir las verdades que aprisionan su vida y sus relaciones, introduciendo una manera diferente de representar lo problemático y de actuar sobre ello.

El arteterapia en movimiento conecta el área cognitiva, funcional, conductual y motora del ser humano, para ayudarle a expresar a través de diferentes disciplinas artísticas que se fundamentan en la imaginación y en las modalidades sensoriales del cuerpo como medio de expresión humana aquello que, en ocasiones, no se consigue nombrar (Gysin-Capdevila y Sorín, 2011).

Tiene múltiples beneficios: mejora la autoestima, reduce la ansiedad, permite manejar el estrés, eleva los niveles de atención y concentración, facilita la relación con los demás y los intercambios sociales, libera y trabaja las emociones a partir de experiencias corporales, ayuda a tomar conciencia de la respiración y despierta nuevos aprendizajes a través de diferentes técnicas artísticas y creativas. En definitiva, ayuda a equilibrar cuerpo, emoción y pensamiento, contribuyendo al desarrollo del verdadero potencial de cada persona, a un cambio positivo de su narrativa dominante y de su identidad, traducido en bien-estar.

Todo lo anterior apoya el objetivo fundamental de arteterapia en movimiento[14] que se concreta en ayudar a que cada persona consiga ser lo más autónoma posible en su día a día y a que pueda vivir su vida con plenitud, autenticidad y honestidad.

4.4 LA INCLUSIÓN DEL FLAMENCO EN EL ARTETERAPIA EN MOVIMIENTO

Participar hace algún tiempo en un taller que llevaba por nombre *Arquitetura sem Arquiteto* (Arquitectura sin Arquitecto) en donde se planteaba una visita al Museo de Serralves de Porto (Portugal), proyectado por Álvaro Siza, abrió una nueva perspectiva en esta investigación.

Tomando como base un plano de la planta del edificio, se trataba de comprender e interpretar los nuevos espacios que surgían al crear paredes de cartón piedra que configuraban nuevos lugares para albergar las diferentes exposiciones que acogía el museo. La persona que dirigía el taller comentó que cuando el grupo con el que trabajaba era infantil dibujaba la suela de su zapato sobre el papel para que los niños y las niñas pudieran percibir el significado de planta.

La relación entre la planta del pie y la planta de un edificio, evocó la imagen del cuerpo humano como pincel del espacio. Una relación que también se puede establecer entre arquitecturas mentales y arquitecturas corporales, a fin de elaborar diferentes estrategias imaginativas para pensar y proyectar distintos modos de ser y estar a través de la danza que es, a su vez, "arquitectura de los movimientos humanos" (Alkis, 2004, p. 4).

El movimiento del cuerpo pincel dibuja el espacio dentro y el espacio fuera. Habita el

[14] Independientemente de que el taller se lleve a cabo en espacios educativos, terapéuticos y sociales, siempre se hablará de procesos arteterápeuticos, englobando también los procesos arte-educativos o arte-sociales. Al igual que cuando se menciona el arteterapia en movimiento, se estará haciendo referencia también a arte-educación en movimiento o arte-social en movimiento, puesto que recogen esa mirada crítica de la que se habló en el apartado anterior, cuya acción integradora y relacional, lleva a aprender de cada una de las personas con las que se trabaja.

espacio y crea *lu**n**ares lu**g**ares* (en oposición a los *No lugares* que secuestran la identidad, en un estar donde el cuerpo queda marginado en su expresión, donde se pierde el sentido de la experiencia y se adormece la acción) (Navarrete en Gysin-Capdevila y Sorín, 2011).

Cuando ese habitar es poético surge la imagen, la metáfora o la analogía, estableciendo paralelismos entre el dibujo creado por el cuerpo y la experiencia personal de quien dibuja. La construcción de significados a través de la narración y de un *lugar* desde donde poder situarse es, también, un acto de imaginación (Bruner, 1997). Ese *lugar* en el mundo es un *lu**n**ar lu**g**ar*.

Según la Real Academia Española de la Lengua, etimológicamente *lunar* viene de luna, porque se atribuía a influjo de este astro, o porque tenía su forma. Al pensar en lunares también puede aparecer la imagen del dibujo redondeado de las telas que se utilizan para hacer el vestuario que, en múltiples ocasiones, lucen los integrantes del cuadro flamenco.

Y, *¿por qué lugares?*, aparte de por el evidente juego de palabras, *lugar* es, en la primera acepción que da la Real Academia Española de la Lengua, un espacio ocupado o que puede ser ocupado por un cuerpo cualquiera.

En definitiva, los *lu**n**ares lu**g**ares* son espacios dibujados por un cuerpo pincel que piensa, siente, hace y, en ocasiones, encuentra otros cuerpos pincel que también piensan, sienten y hacen. Como en un vestido flamenco, los *lu**n**ares lu**g**ares* simbolizan la *polisemia del círculo* (Stern, 2008) espacio de creación, espacio taller, espacio dentro, espacio fuera, espacio público, espacio privado, espacio terapéutico, espacio de juegos, espacio vacío, espacio lleno, espacio en blanco… Unos físicos y palpables, otros etéreos e imaginados, pero todos son y posibilitan ser y estar.

El flamenco en arteterapia en movimiento es un *lu**n**ar lu**g**ar* desde el que poder construir la propia identidad, pues es el resultado del encuentro entre las diferentes culturas que

habitaron la Península Ibérica y que, juntas, constituyeron las claves comunicativas, la herencia musical y las raíces de todo un pueblo. Algunas de sus influencias son:

- La escala de *mi* de la música mediterránea, de origen griego, con gran influencia en la música bizantina y antecedente de la liturgia árabe.
- La música árabe que cuajó en Andalucía a través de la música andalusí y perduró en formas mozárabes durante el dominio islámico.
- Los cantos salmódicos e hímnicos sinagogales hebraicos, reflejo de la liturgia musical romana y, posteriormente, de la ambrosiana, galaica y mozárabe.
- El canto gregoriano de la liturgia cristiana.
- Las formas estróficas y las formas musicales concretas de la música castellana.
- La herencia de la población gitana originaria del noroeste de la India, de escalas modales indopakistaníes y fórmulas interpretativas de representación y expresión plástica.
- Los ritmos americanos, algunos folclores comarcales (*guajiras*, *colombianas*…), y la plástica de la danza afrocubana y caribeña (baile por *tangos*).
- Música contemporánea y globalizada (jazz, salsa o bossa-nova), así como la plástica de la danza contemporánea e instrumentos de diversos orígenes, cuyo ejemplo más representativo es el del *cajón flamenco*, que trajo el guitarrista Paco de Lucía de Perú en los años 70.

En este sentido, aunque se suele hacer referencia a la universalidad de la danza, la cultura y las experiencias vividas predisponen a determinadas formas de comprenderla estética, rítmica, expresiva o curativamente. Por ejemplo, si se toma el sistema *esfuerzo-forma* desarrollado a partir del análisis de Laban de las pautas de movimiento europeas del siglo XX, se comprueba que apenas se han hecho investigaciones sobre la índole generalizable de su análisis de movimiento entre diferentes culturas. De igual modo, la DMT también emplea, funda-

mentalmente, corrientes de danza y psicología occidentales de ese mismo siglo (Chang en Wengrower y Chaiklin, 2008).

Debido a un mundo tan globalizado como el de hoy en día, es cada vez más necesario practicar una forma de danza, que tenga en cuenta la diversidad de antecedentes raciales, étnicos y culturales. El baile flamenco es óptimo para ello, ya que relaciona el arte popular con la psicología, la motivación, el saber y los antecedentes culturales de todo un pueblo.

El arte flamenco es una herramienta de comunicación muy potente, debido a que los argumentos y contenidos que transmite son universalmente comprendidos (Molina, 1985). Su música, su baile, su plástica, su palabra supone una forma de expresión mediante la cual el pueblo plasmaba sus sentimientos, contaba historias de amor y desamor, dichas y desdichas, denunciaba injusticias, reflejaba ideas políticas y sociales, recogía mitos y temas históricos o saboreaba la burla.

Diferentes técnicas interpretativas, expresiones musicales, orales y plásticas (coplas flamencas, palos, estilos, coreografías, toques de guitarra, técnicas de cante, baile, instrumentos, material discográfico, audiovisual, bibliográfico y vestuario), significados rituales y prácticas de sociabilidad (bodas, bautizos, romerías, recitales y festivales), así como edificios y espacios (fraguas, minas, calles, mercados, cafés, teatros, tablaos…) están vinculados al arte flamenco y a su historia.

Esta gran diversidad permite utilizar de forma dinámica y relacional los diferentes recursos del flamenco en el Taller de arteterapia en movimiento, dependiendo de las necesidades, posibilidades, preferencias o circunstancias de cada persona participante.

En el caso del baile flamenco, éste forma parte de un ritual acompañado por el cante, el toque y la percusión. Se caracteriza por la ubicación en espacios circulares que facilitan la intercomunicación, la convivencia entre grupos intergeneracionales como ayuda al aprendizaje, el intercambio de papeles participativos y la presencia de signos comunicativos comparti-

dos y lenguaje musical, verbal y gestual comunes.

Como ya se refirió, el ritual flamenco presenta ciertas similitudes con la propuesta de trabajo de la pionera en DMT, Marian Chace y con el modo en que se desarrollan las sesiones en arteterapia en movimiento.

La estructura inicial del grupo es un círculo en el que cada participante puede compartir con los demás cómo se encuentra emocional, cognitiva y corporalmente. El objetivo principal del calentamiento es movilizar la capacidad de expresión emocional de los participantes, la presencia física de cada uno de ellos y su conciencia corporal (además de ampliar su vocabulario de movimiento). Durante el proceso se da pie al juego, la improvisación, la libre expresión y la manifestación de deseos y sentimientos a través de diferentes dinámicas e interrelaciones. La estructura circular inicial del grupo puede adoptar diversas formas (líneas, subgrupos, individuos solos, parejas o cualquier otro tipo de combinaciones) que llevan al grupo a experimentar diferentes modos de comunicarse y distintas formas de relacionar conocimientos. Por último el grupo vuelve a formar el círculo y busca una forma tanto verbal como no verbal para cerrar la sesión. En este momento, es importante recoger de modo verbal, plástico, teatral… las impresiones cognitivas, emocionales y físicas de las personas participantes.

El método de otra de las pioneras en DMT, Mary Whitehouse, también guarda relación con el flamenco y el arteterapia en movimiento, por su sentido de descubrimiento personal a través de la danza espontánea, libre y expresiva.

Puede observarse cómo el flamenco brinda la posibilidad de vivir y experimentar pensamientos, emociones, comportamientos, imágenes o sueños que ayudan a las personas a conocer con todo su cuerpo. Lo que remite a la epistemología constructivista que entiende que "la actividad básica de los seres vivos es conocer, construir la realidad en la que viven y a la que se tienen que adaptar para sobrevivir y evolucionar" (Feixas y Saúl, 2005, p. 434).

Como el lenguaje construye y es el marco de referencia utilizado para delimitar con-

ceptos. Si algo no se puede nombrar, tal vez se pueda dibujar, bailar o cantar… a fin de entender, comprender, expresar, dar sentido y significado a lo experimentado dentro de un contexto cultural e histórico.

Al ser el flamenco un arte que recoge múltiples lenguajes y posibilidades de expresión, facilita que cada participante pueda tomar conciencia de sus recursos personales. Así como adquirir otros nuevos y ponerlos en práctica en sus interacciones cotidianas, como una oportunidad para progresar, aprender y descubrir con qué lenguaje prefiere construir, con cuál se siente más a gusto o más libre, cuál le resulta más auténtico y sincero o cuál le plantea un reto que desea afrontar.

El flamenco en relación al arteterapia en movimiento plantea la posibilidad de utilizar, entre otras, el lenguaje de la danza, en general y del flamenco, en particular (espacio, tiempo, ritmo, respiración, movimiento, zapateado, salto…) para construir una realidad experimentada en el propio cuerpo y en interacción con otros cuerpos. Tocar la guitarra, el cajón, las castañuelas, cantar, dar palmas, bailar, son acciones que aúnan, cuerpo, mente y emoción.

En general, los objetivos que plantea el flamenco en relación al arteterapia en movimiento son los de crear un contexto emocional positivo que facilite los procesos creativos; tomar conciencia de la respiración y de sus posibilidades para autorregular estados emocionales intensos; identificar las emociones en relación a gestos, posturas y manifestaciones corporales; integrar el vocabulario corporal del lenguaje flamenco para poder expresarse a nivel no verbal con mayor facilidad; reencontrar la postura natural y aprender anatomía aplicada al propio cuerpo; entender la danza como una forma de ampliar las conexiones neuronales, favoreciendo la plasticidad del cerebro, fortaleciendo la mente y el cuerpo y sirviendo de canal comunicador y expresión de emociones; ampliar la concepción interna y externa del espacio y del tiempo; vivenciar el ritmo; favorecer las relaciones sociales, y descubrir en la danza y el flamenco una alternativa saludable de ocio y tiempo libre.

5 MARCO EMPÍRICO-PRÁCTICO

5.1 EL ENCUADRE

Ya dijo José Luis Sampedro que “la libertad es como una cometa que vuela cuando está sujeta” (2010), y es por esta premisa, que se fijan unas normas básicas referentes a la no agresión y respeto entre los participantes, a su obra, el espacio y los materiales, así como al horario, duración y lugar de las sesiones o al compromiso de pago (López y Martínez, 2006). De esta forma se garantiza la seguridad y la libertad psicológicas de todas las personas implicadas en el proceso arteterapéutico (Gysin-Capdevila y Sorín, 2011).

> Al empezar las sesiones individuales y de grupo o los talleres, deben quedar muy claros los límites y las condiciones, como el precio (a no ser que la actividad forme parte del servicio de una institución y sea gratuita), la duración de las sesiones, el lugar, el profesional, la eventual presencia de un coterapeuta, la posible incorporación de practicantes, el lugar destinado a las carpetas y a las obras, etc. (Marxen, 2011, pp. 71-72)

Estas reglas internas permiten probar cosas diferentes y exponerse en el espacio y en el tiempo del taller a experiencias reales y concretas que van a formar parte de la vida de cada participante, y le van a posibilitar aplicar lo aprendido a otras circunstancias de su vida (Dascal en Wengrower y Chaiklin, 2008).

Si tal y como apunta Irving Yalom (1999), se logra hacer del proceso arteterapéutico un verdadero encuentro humano, el encuadre ayudará a preservar y enriquecer el vínculo (Gysin-Capdevila y Sorín, 2011), algo fundamental para trabajar en el espacio terapéutico, educativo y social.

Siempre hay que tener presente que cuando una persona decide ir a terapia, acude con una mezcla personal de angustia y esperanza, de recuerdos positivos y negativos, experiencias agradables y otras dolorosas que, a simple vista, se observan en su cuerpo, en su postura, en sus gestos, o en la forma de desplazarse por el espacio. Los pensamientos, sentimientos o recuerdos se podrán ver indirectamente a través de los diferentes relatos que realice la persona,

ya sean verbales, pintados, escritos, cantados o bailados (Shahar-Levy en Wengrower y Chaiklin, 2008).

Por ello es fundamental construir un encuadre positivo donde cada participante pueda fluir en su propio movimiento, a fin de que diga lo que quiera decir, esté como quiera estar y pueda ser lo que es (Maslow, 1971). Que todo el mundo pueda crear libremente y sentir que el humor y el bien-estar están siempre presentes (Acouturier et al., 1985), requiere de una cierta continuidad con la arteterapeuta en movimiento, el tiempo, el espacio y los materiales (Panhofer, 2005).

5.1.1 Un tiempo y un espacio

"Asignamos tiempo a lo que se considera importante" (Bernstein, 1971 citado en Eisner, 1998, p. 96). El tiempo del taller y, en el taller, lo es.

La simbología del tiempo basada originariamente en acontecimientos naturales de recurrencia regular, es una fuerza simbólica de la vida cotidiana (Pross, 1983). No existe el tiempo a secas, sino diversas interpretaciones del mismo: estación del año, tiempo del día, tiempo del reloj, tiempo de vida subjetivo, tiempo histórico, tiempo como duración, tiempo medido... tiempo de taller.

La forma de vida actual, inmersa dentro de la cultura del *fast*[15]conduce a un "presente que se convierte continuamente en pasado, y para cuando nos interesamos por él estamos ya en otro presente, consumido por la planificación del futuro, que hacemos sobre los estribero-nes del pasado" (Damasio, 2007, p. 276).

Sin embargo, el taller es un momento presente que se puede unificar con el pasado y el futuro. Es un tiempo material y simbólico. Es un tiempo que cada participante se da para sí. Es tiempo en continuidad, tiempo en el que una mirada curiosa y honesta puede abrir el espa-

[15] Fast (adj.) – veloz, rápido.

cio y ampliar el foco de percepción del transitar por las contingencias, incertidumbres e irregularidades de la vida (White, 2002).

La confidencialidad hace del taller un espacio protegido, en el cual los sentimientos y pensamientos tienen vía libre de expresión (López y Martínez, 2006, p. 53). Un lugar seguro en el que se puede probar, hacer, actuar y tomar conciencia sin miedo al juicio, a la expectativa o al qué dirán. Donde cada participante puede responsabilizarse y hacerse cargo de su situación actual.

Por el contrario, una estructuración rígida del tiempo y el espacio del taller (debido al uso de un determinado vocabulario tanto verbal, como no verbal) tiende a bloquear la creatividad (Denis, 1980). Tal es el caso de la distancia espacial establecida en términos de *arriba-abajo* que responde a la desigualdad social manifiesta en el lenguaje cotidiano, a pesar de que las personas no viven por encima o por debajo de otras, sino unas al lado de otras (Pross, 1983).

El movimiento de una persona, así como su ubicación o el modo en que se sitúa y se comporta en el espacio taller (preferencias por determinados planos espaciales, miedo a salir al espacio abierto, necesidad intensa de buscar apoyo en los límites espaciales…) (Hölter y Panhofer en Panhofer, 2005), influye sobre su comportamiento y puede ser expresión de diferentes conflictos de los que cada participante ha de tomar conciencia mediante la posibilidad de crear y experimentar diferentes puntos de referencia que le lleven a admitir o rechazar ciertos aspectos del entorno (Eisner, 1972).

En este sentido, se considera que la distancia simbólica establecida en el taller ha de favorecer las relaciones horizontales, para que todas las personas que en él participan puedan vivenciar un tiempo de opciones.

Así, el espacio y el tiempo del taller no es meramente físico, medible, palpable o cuantificable. Es un espacio y un tiempo simbólico, “donde todo lo que ocurre es tomado como

elemento susceptible de reflexión y por supuesto de análisis" (López y Martínez, 2006, p. 47).

La búsqueda activa del *saber cómo actuar* en contextos y con materiales del mundo real es, para Denzin y Lincoln (2012), el conocimiento. Por tanto, es preciso comprender el contexto para poner en práctica acciones apropiadas. Esto tiene mucho que ver con el saber adaptarse a las situaciones de forma positiva. En el taller se pueden plantear múltiples situaciones simbólicas que promuevan el conocimiento, además de facilitar la toma de conciencia de la acción o la no-acción, la movilidad o la quietud. Los sentidos y significados negociados en el espacio y el tiempo del taller ayudan a conocer y a aprender a vivir con plenitud, ya que las situaciones que se plantean guardan similitud con la vida real.

Para ello es fundamental que el espacio-tiempo del taller brinde un ambiente estable (yo tengo) que permita a las personas participantes desarrollar sus fortalezas internas (yo soy), su capacidad de resolver problemas y de entablar relaciones con los demás (yo puedo) (Henderson, 2006).

Como la obra de arte o la acción artística y creativa, rehace a quien la hace (Eisner, 1972), el objetivo terapéutico, educativo y social del taller es que las personas participantes, puedan llevar una vida personal satisfactoria y socialmente constructiva. Por todo lo cual, se considera el taller un espacio y un tiempo para darse, para estar, para ser, que posibilita conectar con el ritmo personal a través de las artes y de la imaginación.

5.1.2 El vínculo

Ser bien tratado es una de las necesidades básicas de los seres humanos. Cuidar y aceptar ser cuidados moldea y determina la personalidad, siendo fundamental para mantenerse vivos y en buena salud (Barudy y Dantagnan, 2009).

El buen trato supone estar con el otro de manera creativa, brindarle la posibilidad de una experiencia relacional reparadora, al ofrecerle una vinculación segura, estructurada, confiada y afectiva que le permita mejorar su estilo de relación y su modo de estar en el mundo.

El vínculo del apego es fundamental para el establecimiento de una base segura y se define como "un lazo afectivo entre dos individuos que perdura en el espacio y el tiempo y los une emocionalmente" (Kennell, Voos y Klais, 1976 en Panhofer, 2005, p. 103). En cualquier relación personal se desarrollan vínculos de manera natural que responden a la necesidad básica del ser humano de sentirse seguro, protegido y ayudado (Herranz y Sierra, 2002).

La teoría del apego está basada en el trabajo que hicieron John Bowlby y Mary Ainsworth, durante los años treinta y cuarenta del siglo XX, un período convulso en casi toda Europa debido a la guerra y la posguerra.

John Bowly subrayó la importancia de la relación entre la madre y el hijo en los primeros años de vida, debido a su influencia en el desarrollo de la personalidad del niño o la niña (Cornejo y Brik, 2003). Para ello, "la madre debía crear un refugio seguro y una base de apoyo sólida en donde recibir placer, comprensión y consuelo, mediante una respuesta adecuada a las señales del bebé" (Ainsworth, 1978; Egeland y Erickson, 1999, citados por Tortora en Wengrower y Chaiklin, 2008, p. 181).

A partir de la teoría psicoanalítica, la etología y la psicología del desarrollo, Bowly investigó la relación entre la pérdida o la privación maternal y el desarrollo personal. Denominó «attachment behaviour» (comportamiento de apego), a cualquier forma de comportamiento (alimentar, llorar, abrazar, mirar, sonreír…) que realiza una persona para mantener la proximidad hacia otra y que concibe como el más efectivo para enfrentarse con el mundo (Bowlby,1988 en Panhofer, 2005).

Mary Ainsworth focalizó su trabajo en la *security theory* (teoría de la seguridad) de Eduard Blatz (1966). Durante las primeras semanas el lactante es completamente dependiente y se fusiona con la figura materna a través de sensaciones táctiles, quinestésicas y visuales. La gran curiosidad que muestra por aprender y explorar, a veces le genera miedo y ansiedad, momentos en los que precisa regresar a la figura que representa su «secure base» (base segu-

ra), para recibir apoyo y consuelo (Bowlby, 1959; Blatz, 1966 en Panhofer, 2005).

En un proceso gradual, el niño o la niña, irá interiorizando la imagen de su figura de apego, hasta que pueda conservarla aunque ésta no esté presente. Cuanta más confianza desarrolle, mayor autonomía y tolerancia tendrá ante los períodos de separación y más fiable, resistente, empático y social será. Esta seguridad le ayudará a interiorizar su valía y su capacidad, a tener mayor tolerancia a la frustración, a reducir la envidia, a superar el estrés y a manejar el miedo y la ansiedad (Waters, Wippman y Sroufe, 1979; Jewett, 1982; Sroufe, 1983; Barett y Trevitt, 1991; Greenhalgh, 1992 en Panhofer, 2005).

Una base segura posibilita estar presentes y receptivos en cada situación que la vida presenta y favorecer una autoobservación más plena y sensible, reflexionando sobre las sensaciones, los sentimientos, los pensamientos y los comportamientos que provocan (Kesselman, 1990).

El *mirroring* y la *kinaesthetic empathy* son dos técnicas que se utilizan en DMT para reestablecer la base segura, y también son muy útiles para el arteterapia en movimiento.

Mediante el *mirroring* -hacer de espejo, espejar-, la arteterapeuta en movimiento reacciona y responde con su cuerpo (postura, cualidades del movimiento o gestos) y su voz a aquello que percibe del movimiento y del cuerpo de cada participante, así como a sus reacciones emocionales, de forma similar al *affect attunement* -sintonizar, afinar- de Stern (1985). Cuando alguien interpreta kinestésica y visualmente lo que otra persona ha vivenciado y expresado a través del movimiento (plástico, corporal, dancístico…), posibilita su comprensión empática (Fischman en Wengrower y Chaiklin, 2008; Hölter y Panhofer en Panhofer, 2005).

“La empatía es la capacidad de una persona de comprender a otra. Implica reconocer en la experiencia propia la vivencia del otro, comprender qué siente, conocer su situación y actuar en consecuencia” (Fischman en Wengrower y Chaiklin, 2008, p. 90). El concepto de k*inaesthetic empathy* -empatía kinestésica- fue una importante aportación de la DMT a la psi-

coterapia. A través de ella es posible meterse en la piel de cada participante para recibir información sobre su percepción física o su vivencia emocional, adaptando la propia postura, respiración, tensión muscular y cualidades de movimiento a las del participante.

Para ello es preciso observar y reflexionar sobre su comportamiento, su mirada (fija y penetrante o huidiza y distraída), su tensión corporal (fuerte o débil), su respiración (pecho abierto o colapsado), sus dolores o dificultades corporales (Panhofer, 2005).

Es interesante que, al igual que los danza-movimiento terapeutas, los arteterapeutas en movimiento, puedan incorporar kinestésicamente en sus cuerpos (memoria muscular y estados de ánimo) la expresión de los participantes (postura, movimiento, voz, mirada) para recuperarla una vez concluida la sesión (Queyquep en Wengrower y Chaiklin, 2008). Siempre y cuando se obtenga el consentimiento del participante, siguiendo el código ético.

Queda, por tanto, probada la importancia de establecer el vínculo en el Taller de arteterapia en movimiento. Aunque la escucha activa, la actitud corporal abierta, el gesto sincero y la sonrisa son estrategias esenciales para crearlo, cada persona es única, por lo que "la aplicación de cualquier conocimiento y habilidad en la interacción momento a momento con cada participante es un arte" (Friedlander, Escudero y Heatherington, 2009, p. 20).

La alianza terapéutica es una forma de relación necesaria para el proceso de terapia, basada en la confianza y el respeto mutuo. Fundamental para llevar a cabo el restablecimiento de la base segura, gracias a la cual "los participantes pueden experimentar nuevas formas de ver, comprender y actuar, a nivel individual y social, y afrontar los riesgos del cambio" (Berger, 1977 citado por Fischman en Wengrower y Chaiklin, 2008, p. 122).

> [La alianza terapéutica] incluye lazos afectivos entre ambos, tales como la confianza mutua, el consenso en el respeto y en el interés…, un compromiso activo con las metas de la terapia y con los medios para alcanzarlas […], y un sentido de asociación. (Horvath y Bedi, 2002 citado en Friedlander et al., 2009, p. 28)

Supone que cada participante crea en la arteterapeuta en movimiento, interiorice su

sinceridad, su aceptación, su acompañamiento, su empatía y su escucha. Una escucha en la que participa todo el cuerpo, incluida la piel (Canellas en Gysin-Capdevila y Sorín 2011, p. 171).

Esta escucha es fundamental para establecer la relación terapéutica, sintonizar con cada participante mediante el canal verbal y no verbal, y establecer la relación de confianza necesaria para el proceso terapéutico; incorporando la idea de Marian Chace de *encontrar a la persona donde está* (Queyquep en Wengrower y Chaiklin, 2008).

Como el arteterapia en movimiento utiliza diferentes recursos artísticos y técnicas creativas y formas de expresión y comunicación muy variadas, la alianza terapéutica se establece a un nivel preverbal (Fischman en Wengrower y Chaiklin, 2008). “Un conocimiento no verbal, global, vivido en la experiencia de cómo funcionan las cosas inanimadas, su propio cuerpo y la interacción social, antes de que todo ello se ensamble en un código verbal” (Payne en Panhofer, 2005, p. 146).

> El componente del vínculo de la alianza consiste en la calidad afectiva de la relación entre el paciente y el terapeuta (por ejemplo, el grado en que el paciente se siente comprendido, respetado, valorado, etc.) […] La calidad del vínculo media el grado en que el paciente y el terapeuta son capaces de negociar un acuerdo sobre las tareas y objetivos de la terapia y la capacidad para negociar un acuerdo sobre las tareas y objetivos en la terapia determinan, a su vez, la calidad del vínculo. (Safran y Muran, 2005, p. 39)

La calidad y calidez del vínculo en arteterapia en movimiento, es posible gracias a la asunción por parte de la arteterapeuta de la fragilidad de su propia condición humana. “Es ese sabernos incompletos lo que nos permite despojarnos de omnipotencia y dar entrada a la ternura en un sentido profundo: como reconocimiento de mi incompletud, para poder acoger la de otro” (Sorín en Gysin-Capdevila y Sorín 2011, p. 70).

En el Taller de arteterapia en movimiento es factible aprender a tomar decisiones en relación al cuándo, al cuánto y al cómo, en un proceso que Vygotsky plasmó en el concepto

de «zona de desarrollo próximo», o distancia existente “entre lo que las personas pueden descubrir o comprender cuando se les presenta algo frente a ellas y lo que pueden generar por su propia cuenta” (Bruner, 1988, p. 85). En esta zona se han de establecer determinadas tareas que supongan un reto que se pueda afrontar con éxito y que apoyen el crecimiento (Eisner, 2004).

“Esta combinación de lo cálido y cercano, con el permanente desafío, que puede a veces resultar muy duro de elaborar, constituye una clave de la eficacia vincular en terapia y en la enseñanza” (Sorín en Gysin-Capdevila y Sorín, 2011, p. 67). Se puede considerar un reto asistir puntual al taller, ponerse de pie para quien tiende a estar sentado, bailar ante los demás, pintar sobre una hoja en blanco, recoger los materiales o representar el contenido de la conciencia a través de la voz, la pintura, la música o la danza. Así como realizar la consiguiente reflexión sobre la relación que esas acciones tienen en las situaciones, dificultades y necesidades que se plantean en la vida diaria, y que tienen que ver con responsabilizarse de las propias decisiones, relacionarse individual y socialmente o tomar conciencia de los cambios experimentados.

El vínculo establecido a través del arteterapia en movimiento considera que toda persona es importante, merece respeto a sus derechos, y apoya el desarrollo de su potencial y de su bien-estar, mediante el planteamiento de objetivos positivos y realizables.

5.2 DEFINICIÓN DE METODOLOGÍA UTILIZADA

Se presenta la metodología utilizada en relación a la acción como arteterapeuta en movimiento en el taller, respecto a la acción con las personas participantes y la acción de la arteterapeuta en movimiento hacia sí.

5.2.1 Acción de la arteterapeuta en movimiento en el taller

El objetivo fundamental del Taller de arteterapia en movimiento es facilitar un espacio

y un tiempo, tanto físico como simbólico, para hacer preguntas y reflexionar de forma diferente, descubrir nuevas posibilidades y alternativas, y alimentar la creatividad. En este espacio y tiempo de taller, se pautan diferentes objetivos de trabajo personal junto a cada participante, que le permiten adquirir un mayor conocimiento de sí y aumentar su autoestima.

El taller está organizado en diferentes sesiones, cuya frecuencia o duración depende de las características y necesidades de cada colectivo o centro donde se desarrolla el trabajo. Cada sesión tiene un hilo conductor que enmarca su planteamiento, siempre acompañado de alta dosis de flexibilidad, para reconducir el tema, la propuesta o la acción, en función del estado y/o la respuesta de los participantes. De esta manera, en cada momento las sesiones pueden ser más libres o más dirigidas.

En líneas generales, el Taller de arteterapia en movimiento sigue una metodología activa, dinámica y participativa. Tomando como base la orientación constructivista, se plantean las siguientes actuaciones metodológicas:

- Se presentan las propuestas de acción de forma organizada, flexible y adaptada a las necesidades, intereses y expectativas de cada participante, en particular, y del grupo, en general.
- Se fomenta la reflexión y un aprendizaje cercano, significativo, potencialmente motivador y funcional que permite, a cada participante, trasladar lo aprendido a su día a día.
- Se crea un ambiente que favorece la comunicación, posibilita la interacción entre los miembros del grupo y la integración activa de cada participante en la dinámica general a partir del trabajo individual y grupal.
- Se atiende a las narrativas personales, tanto a *lo dicho*, como *lo no dicho* durante las sesiones. A fin de buscar excepciones a las narrativas dominantes y trasladar estas observaciones a los participantes, para acompañarles en la co-construcción de

otras narrativas alternativas más saludables.

- Se utilizan diferentes técnicas y recursos creativos que fomentan la expresión, la reflexión y la comprensión de las emociones, a través de diferentes lenguajes artísticos, con independencia de la cultura o el idioma de cada participante.
- Se potencia el desarrollo de la actividad social, pues no se puede olvidar tal y como dijo Mead (1934), que cuanto más enriquecedora es la actividad social para una persona, más rica es su conciencia de sí (Dunn en Bruner y Haste, 1990).
- Se acompaña el proceso terapéutico, educativo y social de cada participante, sin imponer la propia realidad, a fin de promover su responsabilidad en hacerse cargo de su propia vida.

De acuerdo a la metodología planteada en el Taller de arteterapia en movimiento, y a las técnicas creativas propuestas, siempre es recomendable que las sesiones se desarrollen en un espacio amplio y diáfano que garantice orden, seguridad y confianza (evitando que los objetos estén esparcidos o desordenados en su interior). Cualquier persona participante podrá destruir o alterar el espacio, pero "el desorden sobre un fondo de orden no tiene el mismo sentido que la ausencia de orden que resulta angustiosa" (Acouturier et al., 1985, p. 49).

Por último es destacable el humor como premisa básica y fundamental del desarrollo del trabajo en el taller. Como afirma Mónica Sorín (2011, p. 80), "el humor requiere ternura, inteligencia y complicidad: pues no se trata de reírse del otro, sino con el otro".

El humor aumenta la confianza, mejora la comunicación, ayuda a transformar el estado de ánimo de las personas y genera bien-estar, por ello es necesario asignarle un lugar privilegiado en el día a día.

5.2.2 Acción con las personas participantes

El taller recoge un entorno de oportunidades donde es posible confiar en las capacidades y potencialidades de las personas participantes como punto de partida para la acción tera-

péutica, educativa y social.

Este planteamiento supone reconocer que cualquier persona sabe más de lo que creía saber sobre sí misma, aunque haya de *pensar en ello* para saber que lo sabe (Bruner, 1997). Esta nueva concepción acerca de la *Teoría de la Mente*, legitima a quienes participan en el taller como expertos en su vida, pues son quienes más saben de ella, y tan solo han de reflexionar sobre lo que piensan, sienten y hacen para conocerse más profundamente.

Una reflexión acompañada por el sostén de la arteterapeuta en movimiento para facilitar que su campo perceptivo se amplíe. Un apoyo fundamental desde el principio, incluso si se establece un primer contacto por vía telefónica para concertar la hora y el lugar de la sesión. Es primordial acoger a las personas participantes con una amplia sonrisa, con empatía, calidez y autenticidad, de tal forma que perciban el taller como un lugar donde son bienvenidos, como un refugio donde experimentar bien-estar.

Años de experiencia han permitido constatar que cada una de las personas participantes necesita su tiempo para confiar en la arteterapeuta. Conectar respetuosa y sinceramente con las emociones de cada participante es esencial para comprender el porqué de sus reacciones y sus puntos de vista. Sabiendo que para empatizar y poder reconocer sus sentimientos, deseos y perspectivas, es preciso que la arteterapeuta sea capaz de modular sus propios estados de resonancia, de manera que pueda sentir las experiencias subjetivas de otra persona sin convertirse en ella (Siegel, 2010; Siegel y Payne, 2012).

Otro aspecto primordial es el establecimiento de límites positivos, coherentes y firmes (aunque no rígidos). El contrato -acuerdo de partes, o *trato con-*, es una guía o un hilo conductor que, permite dibujar estos límites desde la negociación mediante un estilo de comunicación asertivo, facilitador de la interacción y del respeto hacia uno mismo y el entorno. Para su elaboración, cada una de las partes puede especificar las cosas que le *gustaría* y que *no le gustaría* que ocurrieran en el taller, responsabilizándose y comprometiéndose a cumplir todos

los puntos explicitados en el contrato.

El contrato permite, además, evaluar a distancia si se están consiguiendo los objetivos planteados, tanto por los participantes como por la arteterapeuta, y supone el aprendizaje de un modelo que las personas participantes pueden aplicar en otros contextos o circunstancias de su vida donde deban efectuar pactos y acuerdos.

Al igual que para lograr empatizar con otras personas la arteterapeuta ha de ser consciente de sí, también es fundamental haber experimentado "la propia interrogación, para poder facilitar la interrogación del otro" (Sorín en Gysin-Capdevila y Sorín, 2011, p. 65). Sin esta experiencia personal, es complicado acompañar y crear las condiciones adecuadas en el espacio y el tiempo del taller que posibiliten –cuando sea preciso- un reencuadre significativo, para ofrecer una o más alternativas al sistema de creencias en uso cuando es causa de problemas para algún participante. Tales condiciones suponen aceptar a la persona tal y como se muestra, legitimar posibles innovaciones, hacer surgir opciones que puedan coexistir con el sistema de creencias en uso y reducir la amenaza potencial de las nuevas alternativas (Dascal en Wengrower y Chaiklin, 2008).

Por ejemplo, para que la toma de conciencia en relación al cuerpo sea significativa, es necesario que las preguntas planteadas motiven la reflexión a quienes participan acerca de *cuándo y frente a quién o ante qué desarrollan una conducta corporal determinada, qué acción corporal les resulta más gratificante, cómo respiran ante determinadas personas o situaciones, de qué forma afecta su voz a quiénes tienen alrededor, qué lugar del espacio le resulta más confortable, qué implicaciones tiene el situarse en diferentes ubicaciones, en qué momento prefieren moverse en soledad o en compañía o cuál es su sensación ante la mirada y el contacto con los otros*.

Cuando una persona piensa y reflexiona sobre estas cuestiones, independientemente de su respuesta, amplía su atención ante nuevas sensaciones que puede tomar como puntos de

referencia para participar e implicarse activamente en su historia personal, reinventarse, construir su identidad, reafirmarse y promover su propio bien-estar, influyendo en el de quienes tienen a su alrededor.

En caso de que la dificultad de algún participante resida en hacer algo, es mejor empezar por lo más simple e ir afianzando. Esta «simplificación creativa» (Karmiloff-Smith e Inhelder, citado por Deloache y Brown en Bruner y Haste, 1990, p. 114) se puede aplicar, por ejemplo, cuando alguien siente ansiedad al bailar mientras otros la están mirando. De tal manera que primero trabajará en grupo, después en grupo más pequeño y luego por parejas, hasta que sienta la suficiente seguridad para bailar mientras los demás observan.

La *autorregulación* (Eisner, 2004) también puede ayudar a que esa misma persona ensaye su baile, pruebe diferentes opciones y describa o analice los diversos caminos que puede seguir para conseguir bailar aunque la observen. Este proceso se puede llevar a cabo en el taller ante cualquier dificultad y con diferentes lenguajes artísticos y creativos.

Como ya se ha comentado, la evaluación de la línea base realizada al comienzo de cada proceso, permite recoger información para determinar la posibilidad, la capacidad y la preferencia de cada participante con respeto al uso de los medios creativos en el taller. En este sentido, se ha comprobado cómo el arteterapia en movimiento en relación al flamenco, presenta múltiples posibilidades por su gran variedad de recursos y de lenguajes artísticos (artes plásticas y visuales, drama, poesía, escritura, movimiento, cuentos o música). Por otra parte, permite también consolidar la alianza terapéutica y clarificar las áreas a explorar durante el proceso (Cornejo y Brik, 2003).

Todas las propuestas de acción han de partir de metas realistas y posibles, que tengan sentido y trabajen necesidades y potencialidades desde el deseo, la aceptación afectuosa y la mente positiva, sin juzgar y respetando y valorando siempre la autenticidad de cada persona. Se reitera la importancia de que sean significativas, puedan ponerse en relación con la vida de

cada persona participante e inviten a prestar atención y a preguntarse sobre aquello que habitualmente pasa desapercibido (distintos aspectos vitales, nuevos lugares, diferentes cualidades corporales y de movimiento…).

También se ha señalado la importancia de que la arteterapeuta en movimiento plantee retos o desafíos a las personas participantes en el taller a partir de una dinámica de juego, placer y disfrute, que favorezcan el desarrollo terapéutico, educativo y/o social junto a las siguientes consideraciones:

- Proponer actividades flexibles que requieran, en primera instancia, del uso de habilidades que tienen los participantes y posibiliten que cada cual pueda seguir su propio rimo.
- Facilitar dinámicas que ayuden a vivir el proceso y no focalicen demasiado en el resultado. Como en el taller *hacerlo bien* es un término muy relativo, el éxito está en el intento, que siempre es necesario valorar por mínimo que sea.
- Crear un ambiente que estimule la imaginación y la libertad de elección, pues fortalece la dignidad y optimiza las probabilidades de participación en la actividad.
- Reforzar positivamente a cada participante antes, durante y después de la experiencia realizada, para transmitirles seguridad y mejorar su autoestima.
- Introducir ejercicios de respiración en todas las sesiones, tomando conciencia del modo en que el aire entra y sale del cuerpo, así como su función en la relajación y en el control de impulsos.

Al finalizar la sesión es interesante dialogar, recoger y compartir junto a las personas participantes cómo se sienten tras los estados emocionales explorados, vividos, experimentados y revelados en cada propuesta y a través del movimiento.

Aunque este proceso produce alivio y da lugar a la reflexión, a la identificación, a la canalización y a la gestión de las emociones, en ocasiones se pueden encontrar personas que

pierden la palabra en la emoción. No solo debido a un reducido vocabulario emocional, sino también a que:

> No conocen otra regulación en ese ámbito que la del control, del dominio de sí y quedan muy desamparadas cuando se les propone otro manejo de los afectos, que pasaría por su aceptación, la comunicación consigo mismo y la elaboración de una modulación que, precisamente, solo se puede alcanzar después de una aceptación de los afectos. (Le Du, 1976, p. 107)

Si, por diversas circunstancias o características del grupo, no se puede mantener ese diálogo final, se utilizan saludos, presentaciones, canciones y despedidas para enmarcar y recoger la sesión (Fischman en Wengrower y Chaiklin, 2008).

Cuando el taller va a llegar a su fin, es muy interesante emplear las últimas sesiones, para que cada participante diseñe un proyecto corporal en el que recoja modos creativos de construir su identidad a través del cuerpo. Esta propuesta permite imaginar, ampliar límites, sensibilizar y flexibilizar el cuerpo y transformarlo en un instrumento para el cambio (Kesselman, 1990). Además, es muy valioso recopilar los recursos que han descubierto y han incorporado en su vida a través de diferentes dinámicas artísticas y creativas, que pueden guardar en su *mochila* para emplearlos ante posibles situaciones adversas y/o negativas.

5.2.3 Acción de la arteterapeuta en movimiento hacia sí

La importancia que el cuerpo, la danza y el movimiento tiene en las sesiones de los Talleres de Danza, Flamenco y Arteterapia en Movimiento, lleva a la arteterapeuta en movimiento a tomar conciencia de su propia actitud corporal y del efecto que provoca en las personas participantes.

Para ello se ha de reflexionar acerca de lo que ven y experimentan los participantes con su movimiento, si acompaña con su cuerpo aquello que expresa verbalmente, si consigue comunicar y expresar con claridad sus sentimientos, si mantiene una postura corporal abierta o un tono de voz relajado.

La capacidad que se tenga para motivar e inspirar también influye en cada una de las personas participantes, por eso es importante tratar de conectar con las propias reacciones y emociones sentidas durante las interacciones mantenidas en las sesiones.

También se ha de plantear la forma en que observa el desarrollo de cada participante, si facilita la interacción grupal, si acompaña los procesos de resolución de conflictos, si hace preguntas abiertas, si motiva con creatividad la participación, si refuerza los pequeños logros, si consigue ser coherente o si responde apropiadamente al silencio y a la comunicación no verbal de las personas participantes.

Gracias a la escucha activa, a la atención flotante y a la observación, se puede asumir un rol activo y tomar nota del propio diálogo interno a través de la auto-observación, la auto-reflexión, el proceso personal de psicoterapia y llevando a supervisión las acciones desarrolladas en el acompañamiento de cualquier proceso terapéutico, educativo o social.

Antes de finalizar es imprescindible reflexionar sobre el cuidado extremo que la arteterapeuta ha de tener en evitar imponer su influencia o su poder sobre cada participante. Tomar conciencia de ello permite cuidar, respetar y ofrecer mayor autonomía a las personas que participan en el taller.

5.3 EXPERIENCIAS REALIZADAS

Fruto de una dilatada experiencia se presentan seis estudios de caso realizados con diversos colectivos en espacios terapéuticos, educativos y sociales, en los que se trabaja con danza, flamenco y arteterapia en movimiento y a partir de propuestas de acción muy similares, salvo por algunas modificaciones adaptadas a la edad, cultura, contexto y circunstancias de las personas participantes.

A lo largo de este apartado se va a hacer una reflexión de aquellos elementos que permanecieron estables y aquellos otros que variaron en relación al encuadre interno y al encuadre externo.

Para un mayor acercamiento y comprensión de esta cuestión, en cada uno de los estudios de caso se parte de una *contextualización del colectivo*, en el que se incluye también el Centro donde se desarrolló el taller. En *Taller de arteterapia en movimiento*, se describe el espacio del taller y los materiales empleados. Dentro de ese mismo apartado se hace una pequeña reflexión sobre lo que implicó a nivel personal el trabajo con cada uno de los colectivos en el *encuadre interno*; y en el *encuadre externo* se plantea la evaluación de la línea base o el diagnóstico inicial, los objetivos propuestos en función del grupo y de cada participante y el desarrollo de una sesión tipo[16].

Para construir el espacio común entre el encuadre interno y el externo se han tomado en consideración una serie de conceptos clave en relación a las hipótesis planteadas y definidos en el apartado, *Hacia un desarrollo de la danza como arteterapia en movimiento: conceptos clave*. Estos conceptos son: *cuerpo y postura corporal*; *movimiento y ritmo; expresión, lenguaje y comunicación; emociones; proceso creativo; migración de identidad*.

En las conclusiones del *Marco Empírico-Práctico*, se sintetizan en un cuadro las evidencias surgidas en este espacio común, en relación a las constantes y las variables observadas respecto a los seis estudios de caso.

5.3.1 Seis estudios de caso

La elaboración de sentido y la construcción de significado es un proceso social que siempre se da dentro de un contexto cultural e histórico (Bruner y Haste, 1990). Desde este planteamiento se trata de entender el contexto que rodea cada uno de los talleres realizados.

En esta investigación se da significado a lo vivido junto a las personas que componen cada uno de los colectivos, y al mismo tiempo cada una de estas personas aporta su propio

[16] En dos de los estudios de caso (Artistas del Olvido y Acción*creaciónN) se presenta, además, un estudio de caso único.

significado a partir de sus relatos verbales, escritos, cantados, pintados o bailados.

Tal y como afirma Eisner (2004), la experiencia es un proceso basado en las maneras de prestar atención a aquellos aspectos del mundo que interesan a cada persona. Por tanto, no es algo que se recibe, sino algo que se hace.

En los talleres se aprende con las personas y de las personas junto a las que se trabaja. Esta investigación bien pudiera reflejar la evolución personal, en referencia a aquellas situaciones y experiencias vividas con las personas participantes que han propiciado la reflexión y han llevado, en ocasiones, a modificar determinadas acciones cotidianas.

Desde la óptica de la arteterapeuta en movimiento se ha tratado de responder a diferentes preguntas, en relación a los seis estudios de caso: *¿Por qué se llega a cada uno de los Centros dónde tuvieron lugar los talleres? ¿De cada Centro, qué gustaba y qué no? ¿Cómo eran los sentimientos que cada uno de esos Centros despertaba? ¿Qué recuerdos surgían al recorrer el camino para llegar al Centro? ¿Cuáles eran las impresiones del lugar, de la gente, de la luz o de la disposición espacial? ¿Cómo fue el primer encuentro con cada uno de los grupos?*

5.3.2 Artistas del olvido (personas afectadas por la enfermedad de Alzheimer)

Muestra: 66 personas, 21 hombres y 45 mujeres con edades comprendidas entre 61 y 100 años. Divididos en seis grupos según las escalas clínico-evolutivas Global Deterioration Scale (GDS) (Reisberg, 1982) y de la Functional Assessment Staging (FAST), que clasifican la enfermedad en los grupos: GDS 3-4; GDS 5; GDS 6; GDS 6A-B; GDS 6C y GDS 7.

Un primer recuerdo es la llegada al Centro de Día para Personas Afectadas por la Enfermedad de Alzheimer tras recibir una carta del INEM. El día de la entrevista cayó una gran nevada en Madrid, hasta el punto de que muchos de los ancianos que iban al Centro en la ruta quedaron atrapados en el minibús a causa de la nieve que bloqueaba el paso en la carretera. Año de nieves, año de bienes y el contrato se formalizó.

El Centro era un local interior, sin apenas luz natural. Cada una de las estancias donde estaban los mayores se separaban mediante biombos y mamparas, ocupando mayor o menor espacio según las características de la actividad que se iba a desarrollar. Para alegrar las salas se exponían en sus paredes muchos de los trabajos que se hacían en el Taller de Danza, Flamenco y Arteteterapia en Movimiento, y había música y siempre bailaba alguien.

Cualquier ocasión era buena para poner música, bailar y cantar. Disfrutaban mucho y era sorprendente comprobar cómo gente qué había olvidado el nombre de sus seres queridos, era capaz de acompañar cantando, las letras de las canciones que sonaban.

Algunas de las personas participantes tenían dificultades para desplazarse y quedaban sentados en sus sillas a la espera de ser levantados para bailar con ellos. A veces se enfadaban, otras reían o lloraban sin motivo aparente. La expresión de emociones estaba a flor de piel, igual querían pegarse, que se daban besos. Había quiénes se contaban que habían ido al mismo colegio cada día y cada día se sorprendían de la casualidad con la misma intensidad.

Es difícil olvidar el episodio en el que se estropeó el aire acondicionado en pleno verano y todas las personas del grupo con GDS-5 decidieron hacer un escrito para transmitir su queja a la dirección del Centro porque pasaban los días y no lo arreglaban. Sentados alrededor de una mesa, cada una de las diez personas que allí estaba expuso sus razones y una de las mujeres hizo las veces de secretaria anotando punto por punto sus peticiones. Una vez terminaron, decidieron firmarlo, algunos de ellos al llegar su turno, ya no recordaban qué era ese papel que estaba pasando de mano en mano.

5.3.3 Arteterapia con duende (adolescentes de población gitana)

Muestra: 15 adolescentes de entre catorce y dieciséis años de edad; de los cuales 12 eran de población gitana, 2 de República Dominicana y 1 de Marruecos.

Este trabajo surgió a raíz de acudir a mirar las notas de las pruebas de acceso al conservatorio con una compañera, a quien llamaron por teléfono para ofrecerla un puesto de pro-

fesora de flamenco en un Aula de Compensación Educativa (ACE). Ella tenía pensado regresar a su pueblo si suspendía y fue de este modo que surgió este nuevo proyecto.

En el barrio donde estaba situado el ACE llamaba mucho la atención un banco que había en la calle en cuyo respaldo estaba pegada con celo una hoja cuadriculada con el siguiente mensaje: *No coger nada, son de un gitano, así que lo dicho. Que Dios os bendiga, os libre de todo lo malo.* Alrededor del banco había unos neumáticos muy bien apilados y otros objetos con un orden siempre exacto.

El primer día la directora del ACE mostró las dos salas donde se iba a trabajar, la de audiovisuales y el taller de peluquería. Las dos tenían mucha luz y estaban muy cuidadas y ordenadas. La primera clase con el grupo de alumnos y alumnas pidieron bailar *tangos*, al tiempo que comentaban que el baile era de *paya*, jaleaban y decían: *¡olé mi profe!*

Al pensar en la primera fase del taller, aparecen sentados, sin querer levantarse y casi tumbados en la silla o sin poder estar quietos, hablando mucho o medio dormidos, cantando, bailando, haciendo chistes, dando palmas, tocando el cajón, protestando por algo que les había pasado o escribiendo su nombre infinitas veces en el mantel de papel que protegía la mesa de trabajo.

También surgen imágenes de la fiesta de fin de curso, todos vestidos con los chalecos rojos de lunares negros, cantando y bailando juntos. Aquel día, hasta los chicos a quienes siempre había que insistir para que ayudaran a recoger, barrieron y fregaron el suelo por propia iniciativa.

5.3.4 Sábanas en movimiento (adolescentes con enfermedad mental)

Muestra: 10 adolescentes (3 chicos y 7 chicas) diagnosticados con enfermedad mental de entre 15 y 18 años.

Fue en un seminario de formación continua de AFIA donde Ana Serrano lanzó la propuesta de participar en un proyecto que estaba preparando con un grupo de compañeras para

desarrollar en el Hospital Infanta Leonor.

Era verano y la sala donde se trabajaba tenía anexo un patio en el que daba sol por alguna de sus partes. Debido al trabajo planteado con la pintura y las sábanas, el patio era el espacio donde éste se podía desarrollar con mayor libertad, ya que era más fácil de limpiar en caso de que se manchara con pintura.

Un recuerdo imborrable es el abrazo grupal del último día del taller sobre las sábanas que habían servido de lienzo, de espacio de juegos, de vestido, de tienda de campaña, de mantón flamenco, de refugio y de impulso para el baile y el movimiento.

5.3.5 Working with hands (curso Athens)

Muestra: 20 alumnos y alumnas de diferentes facultades de universidades europeas (con edades comprendidas entre 18 y 30 años).

Gracias a la Dra. Atxu Amann se ultimó la solicitud para optar a una beca del Campus de Excelencia. En la Escuela de Arquitectura de la Universidad Politécnica de Madrid, hablaban de una profesora que bailaba con sus alumnos y alumnas antes y después de la clase de dibujo. Una llamada de teléfono bastó para estar invitada a asistir a su clase al día siguiente.

Al llegar al aula había gran cantidad de caballetes rodeando un montón de cajas de cartón que según fueron llegando los alumnos y alumnas quedaron iluminadas por unos focos centrales, mientras el resto del aula permanecía a oscuras y pintaban los juegos de luces y sombras, los volúmenes y la profundidad con carboncillo. Esta atmósfera mágica concluyó bailando una coreografía que iban inventando todos juntos cada día en el hall de la escuela.

Quisiera agradecer a la Dra. Atxu Amann su disponibilidad y su ayuda, y aunque al final no concedieron la beca, poder participar en el curso ATHENS *Working with Hands,* junto al resto de compañeros y compañeras, fue un maravilloso regalo.

El primer día del curso ATHENS se dio la bienvenida a los alumnos y alumnas estrechando su mano. Después, sin decir ni una sola palabra, se taparon sus ojos con un antifaz

para poder presentarse a través del tacto. Esta fue la primera de una larga lista de acciones que, a modo de cadáver exquisito, motivaron el extrañamiento a través de una de las herramientas más expresivas y funcionales que posee el ser humano, sus manos.

5.3.6 Acción*creacióN (el refugio del arteterapia)

Muestra: 5 adultos y 6 menores (de 3 a 14 años) de diferentes nacionalidades: México, Palestina, Sahara Occidental, Afganistán, Sudán y Rusia.

La participación en el proyecto ARIADNE fue casual, ya que el plan inicial para hacer las prácticas del Máster de Arteterapia era marchar a Brasil. Una beca pedida y no concedida, a pesar de estar aceptada en la Universidad de Passo Fundo, hizo que la Dra. Marián Cao ofreciera la posibilidad de colaborar en este proyecto de investigación.

Es difícil olvidar los múltiples viajes en metro y cercanías. La hora y media de ida y vuelta de cada día hasta llegar al Centro, a veces junto a Berta de la Dehesa, compañera de prácticas.

Los primeros días transcurrieron en la recepción del Centro, conociendo a las personas que trabajaban y vivían allí, preguntando acerca de sus intereses, aprendiendo sus nombres, recogiendo olores, colores, caras. Conociendo.

Se habilitó una sala que daba a un patio interior para hacer el taller, se compraron y ordenaron los materiales y el bailé brotó de nuevo. Al bailar se conocieron y reconocieron, se superó la barrera del idioma, se movieron los cuerpos y las almas, el Centro se inundó de alegría y, por algunas horas, el refugio se hizo hogar.

5.3.7 Recién danzada (taller de danza para mujeres y sus bebés)

Muestra: un grupo de 4 mujeres con edades de 34 a 40 años y sus hijos de entre 4 meses y 2 años.

Este taller surgió del deseo de ser madre en un futuro próximo y como posibilidad de

conciliar la vida laboral y profesional. Un folleto repartido entre algunas amigas que acababan de ser madres, que a su vez lo distribuyeron a otras amigas y/o conocidas, dio origen al grupo de participantes.

El aula de danza tenía una luz muy bonita, plantas y un espejo. El primer día se percibía la expectación: recién madre, recién nacido, recién danzada… muchos nacimientos a lo nuevo, a lo desconocido, a aquello por explorar, descubrir y experimentar.

A lo largo del taller escucharon música, cantaron nanas, los cuerpos se estiraron y se bailó, se cantó, se dibujó y se masajeó el cuerpo propio y el de los bebés.

Olía a leche y alrededor crecían girasoles.

6 ESTUDIO DE CASO I: ARTISTAS DEL OLVIDO

6.1 CASO I: DESCRIPCIÓN

- Trabajo desarrollado en un Centro de Día de la Comunidad de Madrid para personas afectadas por la Enfermedad de Alzheimer.
- Muestra: 66 personas, 21 hombres y 45 mujeres con edades comprendidas entre 61 y 100 años.
- Período de investigación: seis meses (entre enero y junio de 2009).
- Programa de acción: cinco horas diarias de lunes a viernes.
- Objetivo: crear un espacio de encuentro donde comprobar si el arte como terapia mejora la calidad de vida de las personas afectadas por la enfermedad de Alzheimer.

6.2 CASO I: CONTEXTUALIZACIÓN

6.2.1 Enfermedad de Alzheimer

En la sociedad actual el envejecimiento de la población es un fenómeno habitual. La disminución creciente de la mortalidad a partir de la segunda década del siglo XX, la mayor esperanza de vida y la disminución de la natalidad desde 1970, ha originado un incremento en el número de personas mayores de 65 años.

Aunque el aumento de la esperanza de vida está relacionado con el desarrollo económico y socio-sanitario de un país, la longevidad implica el incremento de enfermedades crónicas e incapacitantes y la vulnerabilidad de la salud ante cualquier agresión, así como una serie de cambios que tienen lugar a nivel biológico, psicológico y social.

La dependencia física como, por ejemplo, los problemas de movilidad o el déficit en habilidades relacionadas con el aseo personal, constituyen dificultades para desarrollar la vida cotidiana que van en aumento a partir de los 85 años. En este período, la necesidad de aten-

ción continua por parte de los otros puede producir pérdida de autoestima, una menor percepción de control, así como rechazo y aislamiento social de la persona, con el consiguiente impacto emocional negativo.

Otra enfermedad asociada a la edad es la demencia, que impide tomar cuenta de los cambios y las limitaciones que van apareciendo para adaptarse a la nueva situación. En el caso de la enfermedad de Alzheimer (EA), descrita en 1907 por Alois Alzheimer, a la que denominó demencia presenil, el deterioro intelectual progresa gradualmente desde la amnesia hasta la incapacidad total.

Figura 6-1. Alois Alzheimer. (1864-1915). Recuperado de https://www.google.com/search el 12/4/2014.

La EA es una demencia neurodegenerativa primaria, actualmente irreversible y progresiva, cuyo origen no es conocido en su totalidad. Por regla general sigue cuatro niveles en su involución (Ajuriaguerra, Rego y Tissot, 1970; Caballero, 1991; citados en Belloch, Sandín y Ramos, 1995, pp. 776-777):

6.2.1.1 Primer nivel EA

Puede durar entre dos y cuatro años, y se caracteriza principalmente por las alteraciones y los fallos en la memoria a corto plazo. Los cambios en la conducta y la personalidad también son frecuentes (apatía, egoísmo, falta de educación, irritabilidad, agresividad y rigidez), como reacción ante circunstancias estresantes que abarcan desde cambios en sus costumbres a imposiciones para el aseo, baño y/o vestido.

En ocasiones la persona puede ser consciente de su enfermedad y de cómo va perdiendo facultades psíquicas (disminución de la concentración y aumento de la fatiga). También experimenta una merma en su iniciativa y ciertos trastornos relacionados con la depresión, como agitación, alteraciones del sueño, anorexia o bulimia, en función de su situación ambiental.

6.2.1.2 Segundo nivel EA

Tiene una duración de tres a cinco años, en los que el progresivo deterioro intelectual da lugar a *fasias* (problemas con el lenguaje y la expresión), *praxias* (deterioro para llevar a cabo actividades motoras) y *gnosias* (alteración en el reconocimiento de objetos y personas).

En ocasiones la persona enferma utiliza la confabulación para evitar la amnesia, su capacidad de juicio y pensamiento abstracto se deteriora y, frecuentemente, persevera en sus errores, así como en las respuestas automáticas y estereotipadas. Aunque sí conserva la capacidad para leer en voz alta y para repetir palabras o frases.

Los cambios en la personalidad se hacen más patentes, además de la sintomatología depresiva (embotamiento afectivo y apatía) pueden manifestarse síntomas psicóticos (alucinaciones o ideas delirantes). Se agudiza la desorientación espacio-temporal y la persona difícilmente puede sobrevivir sin supervisión, aunque aún se defienda en algunas actividades cotidianas.

6.2.1.3 Tercer nivel EA

Su duración es variable y está determinada, en parte, por la agresividad con que se haya manifestado la enfermedad, el tratamiento seguido y los cuidados higiénico-dietéticos.

En este momento no se reconocen frente al espejo, hablan con su imagen especular y no distinguen a las personas más allegadas. Las caídas y fracturas son frecuentes debidas a los trastornos de la marcha, y suelen adoptar la *marcha a pequeños pasos*.

Finalmente, la persona no consigue mover sus miembros inferiores (*apraxia de la marcha*) y precisa de ayuda para todas las actividades de la vida diaria.

6.2.1.4 Cuarto nivel EA

Durante el encamamiento, es característica la adopción de la postura *fetal* que, por otra parte, genera úlceras de presión. En esta etapa, la persona entra en un estadio vegetativo en el que la muerte puede sobrevenir por diversas causas (infecciones urinarias o respiratorias, desnutrición-deshidratación, traumatismos o fallos de tipo cardiovascular).

6.2.2 El centro de día

Es preciso señalar las repercusiones negativas (fatiga, sobrecarga y tensión) que se dan en la figura de los cuidadores y familiares a lo largo de todo este proceso involutivo. Los efectos negativos para su salud dependerán, a su vez, del nivel de dependencia que tenga la persona a su cargo y del tipo de patologías que tenga asociadas.

El Centro de Día es un recurso que posibilita la vida socio-laboral de estos familiares, al ofrecer atención a las personas mayores afectadas por diferentes grados de dependencia. Un equipo multidisciplinar desarrolla diferentes actividades orientadas a estimular y/o mantener el nivel cognitivo, emocional, funcional, conductual y motor de las personas que asisten al Centro. Sus objetivos son mejorar su calidad de vida, promover su capacidad de participación, potenciar las relaciones interpersonales, mejorar su integración social, favorecer su autonomía personal y la permanencia en su entorno habitual.

Al Centro acuden personas con demencia derivadas por el Área de Gobierno de Familia y Asuntos Sociales del Ayuntamiento de Madrid.

En la evaluación inicial se establece el estadio evolutivo de la enfermedad, utilizando diferentes escalas (Anexo I): mini-Examen Cognoscitivo MEC, índice de Barthel e índice de Lawton y Brody. Además de estas escalas que valoran el estado actual de cada persona, se

recoge otra información en la entrevista inicial (datos clínicos, conductuales y biográficos) con el objetivo de enmarcarle en las escalas clínico-evolutivas Global Deterioration Scale (GDS) y de la Functional Assessment Staging (FAST), que clasifican la enfermedad en los grupos: GDS 3-4; GDS 5; GDS 6; GDS 6a-b; GDS 6c y GDS 7.

A cada grupo de pacientes se asignaba un nombre simbólico con el fin de identificarles más fácilmente y evitar denominarles según su nivel de deterioro: *Rojo* (GDS 3-4), *Naranja* (GDS 5), *Amarillo* (GDS 6), *Verde* (GDS 6a-b), *Azul* (GDS 6c), *Violeta* (GDS 7).

En reuniones diarias se ponían en común los resultados y las observaciones que realizaba el equipo multidisciplinar de cada persona a fin de integrar la información aportada por todas las profesionales, elaborar el perfil de necesidades individuales y diseñar el tratamiento interdisciplinar.

6.3 CASO I: TALLER DE ARTETERAPIA EN MOVIMIENTO

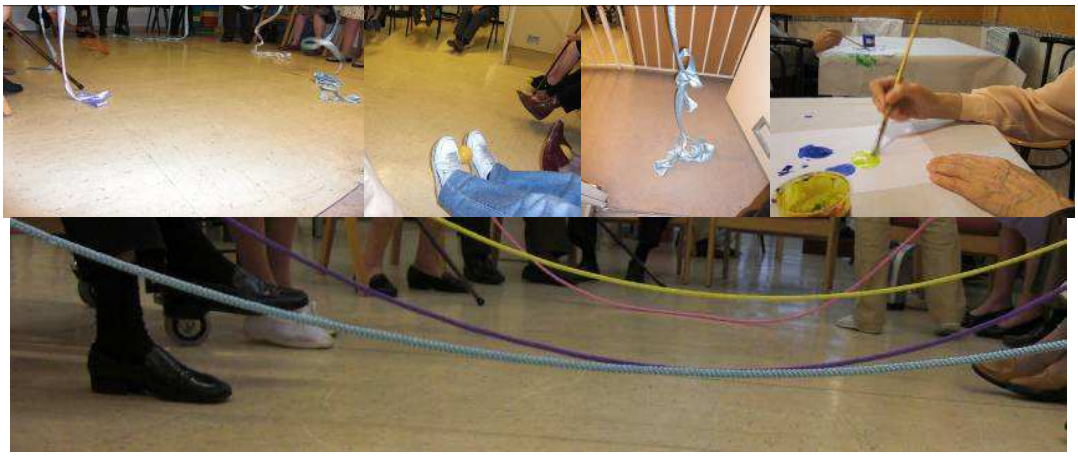


Figura 6-2. Ugena, T. *Espacio donde se desarrolló el Taller de Artistas del Olvido* [fotografía].

El Centro era un local interior sin luz natural, por lo que era imposible ver los contrastes de luminosidad, ni su aumento o disminución según avanzaba el día, algo que dificultaba aún más la orientación temporal de las personas que acudían al Centro.

A lo largo de la mañana y de la tarde cada uno de los grupos realizaba una sesión diferente de una hora de duración (*cognitiva* -atención, memoria, lenguaje o cálculo, *motora*-psicomotricidad, fisioterapia o yoga, *lúdica*-ocio o salidas culturales, *musicoterapia* y *artete-*

rapia) ajustada a sus necesidades.

Los espacios donde se desarrollaba cada sesión se delimitaban por biombos o cortinas, cuya proximidad generaba que, en ocasiones, durante las sesiones se tuvieran visitas espontáneas de personas que abandonaban su grupo y curioseaban lo que se estaba haciendo en otro.

En relación a estas visitas se menciona con gran cariño a un hombre que acudía al Centro y en su deambular por los diferentes espacios siempre creaba esculturas con las sillas que encontraba, a las cuales daba la vuelta y las colocaba junto a otras en las posiciones más inverosímiles y que, por otra parte, requerían de un gran equilibrio. Sus creaciones siempre fueron de una valiosa inspiración.

Cuando finalizaba la sesión, la profesional que había estado trabajando con el grupo debía trasladar a todos sus miembros al espacio donde iban a realizar la siguiente sesión. Muchas de las personas participantes tenían serias dificultades de movilidad y se trataba, en la medida de lo posible, de ayudarles a caminar. Las sillas de ruedas se dejaban *aparcadas* en la entrada y el equipo de profesionales eran los *bastones* donde se apoyaban para andar.

En ocasiones, en parejas se conseguía que una persona anduviera los escasos veinte metros que separaban un espacio de otro. Toda una prueba de resistencia para unas piernas que rehusaban el movimiento.

Estos traslados recordaban al acertijo del barquero que tiene que llevar un lobo, un cordero y una lechuga a la otra orilla, ya que en algunos grupos había personas que si estaban juntas se ponían agresivas, o si no estaban acompañadas o haciendo una actividad tendían a deambular por otros espacios, o había que sujetarles al sillón para evitar que se tiraran al suelo, etc.; en definitiva, suponía todo un ejercicio de organización para conseguir que todo el grupo llegara a buen puerto.

Dependiendo del lugar asignado para la sesión de arteterapia en movimiento había mayor o menor superficie libre para ponerse en pie y poder moverse. Como en todos los espa-

cios había sillas y sillones, siempre se solían comenzar las sesiones sentados en círculo.

Figura 6-3. Ugena, T. *Iniciando la sesión* [fotografía].

Cuando se trabajaba de pie, el grupo se dividía en pequeños grupos, de manera que mientras unos se levantaban los otros permanecían sentados, e iban rotando. Así se conseguía que todas las personas participantes pudieran moverse libremente y quien permanecía sentado podía descansar y estimular su atención al observar a los compañeros y compañeras trabajando.

Figura 6-4. Ugena, T. *Elementos de psicomotricidad* [fotografía].

6.3.1 Caso I: encuadre interno

En el momento de entrar a trabajar al Centro, el único contacto real con la vejez había sido el familiar. La *yaya Paqui*, se interesaba a menudo por el trabajo en el Centro y por el estado de algunas de estas personas, más o menos de su edad y que, sin embargo, se encontraban en una situación muy diferente a la suya, puesto que, en aquel momento, era completamente autónoma.

Así fue como la vejez adquirió un tinte completamente diferente al entrar a trabajar en ese Centro. Allí se vivenciaba cada día la enfermedad, el olvido y el fin de la vida. Casi a diario, una ambulancia se paraba en la puerta del Centro porque alguien había tenido algún pro-

blema con el azúcar, la tensión o el corazón. Incluso algunas veces cuando enfermaban y les ingresaban en el hospital, muchos ya no volvían. Una de las terapeutas ocupacionales, cada vez que decía que había soñado con algún participante, casualmente éste fallecía a los pocos días.

Esta conciencia de la muerte siempre tan presente ayudaba a valorar y a saborear más cada momento de la vida y, al mismo tiempo, a utilizar el humor para conseguir desdramatizar algunas situaciones realmente duras que se presentaban casi a diario en el Centro. Quizás es en lugares como este donde las palabras de José Luis Sampedro (2012) “no solo tenemos derecho a la vida, sino también el deber de vivirla” alcanzan toda su dimensión y, por ello, fue fundamental plantear el Taller de arteterapia en movimiento como un espacio y un tiempo de vida, de experiencia, de ideas, de movimiento y de emociones.

En un curso de danzaterapia, realizado antes de trabajar en este Centro, realizaron la propuesta de sentirse en la piel de una persona mayor durante unos minutos, para interiorizar su ritmo, su postura, su modo de moverse o su forma de levantarse de la silla o desplazarse por el espacio. También facilitaron una serie de elementos de psicomotricidad para moverlos aplicando la misma consigna. Se trabajó en parejas, uno de los pares representaba la figura de danzaterapeuta y el otro la del participante, para intercambiar el rol después.

Esta experiencia sirvió para vivenciar la *empatía kinestésica* al tratar de adaptar la propia postura, respiración, tensión muscular y cualidades de movimiento a las de la pareja. Y resultó muy útil al trabajar con este colectivo, pues la primera tarea asignada en el Centro fue ayudar a que un hombre que había sufrido un ictus relativamente joven, subiera por una rampa de cinco metros.

Mientras que, por un lado, la fisioterapeuta del Centro le movilizaba las caderas desde atrás, por otro había que caminar lentamente frente a él, sirviéndole de soporte para que consiguiera andar. Era un hombre muy educado que agradecía continuamente la ayuda prestada

para andar, sentarse o escribir, ya que tenía muy afectada la movilidad.

Esta experiencia, junto a la vivencia del curso, sirvió para tomar conciencia de que no era el propio ritmo el que prevalecía, sino el del otro. El de muchos otros que cada vez iban más despacio y que solo yendo a su lado se conseguía conectar con ellos para tratar de avanzar. Una lección muy valiosa que se ha de aplicar con cualquier persona o colectivo.

De esta forma es posible adaptarse a los cuerpos de las personas participantes, así como a su movimiento, tratando de recoger en el propio cuerpo su modo de sentarse, sus gestos, sus actitudes corporales, su grado de energía, su estado anímico. Además, se facilita el acercamiento y la conexión con cada una de las personas del grupo, y es más fácil motivar su acción, su atención y su impulso creador.

6.3.2 Caso I: encuadre externo

A continuación se describe el diagnóstico inicial realizado durante la evaluación de la línea base de cada uno de los grupos participantes.

6.3.2.1 Grupo participante Rojo (GDS 3-4)

Nº de integrantes: 11

3 hombres y 8 mujeres

Edades comprendidas entre 61 y 86 años

Demencia en estadio leve.

Defectos claramente definidos en una entrevista clínica cuidadosa en las tareas siguientes:

- Conocimiento disminuido de los acontecimientos actuales y recientes.
- Cierto déficit en el recuerdo de la propia historia personal.
- Defecto de concentración puesto de manifiesto en la sustracción seriada de sietes.
- Capacidad disminuida para finanzas, viajes, etc.

Frecuentemente no hay defectos en las áreas siguientes:

- Orientación en tiempo y persona.
- Reconocimiento de personas y caras familiares.
- Capacidad de desplazarse a lugares familiares.

Las personas que forman parte de este grupo utilizan la negación como mecanismo de defensa dominante, muestran incapacidad para realizar tareas complejas y tienden al abandono en las situaciones más exigentes.

En el Taller de arteterapia en movimiento presentan déficits de atención y dificultades para exponer sus emociones y sentimientos.

6.3.2.2 Grupo participante Naranja (GDS 5)

Nº de integrantes: 16

2 hombres y 14 mujeres

Edades comprendidas entre 72 y 90 años

Demencia en estadio moderado.

Les es difícil sobrevivir mucho tiempo sin alguna asistencia.

No recuerdan datos relevantes de su vida actual (la dirección o el teléfono que tienen desde hace años o los nombres de familiares próximos como los nietos, por ejemplo.

Frecuentemente presentan cierta desorientación temporal (fecha, día de la semana, estación, etc.) y espacial.

Tienen dificultad a la hora de contar hacia atrás desde cuarenta de cuatro en cuatro, o desde veinte de dos en dos.

Mantienen el conocimiento de muchos de los hechos de mayor interés concernientes a sí mismo y a otros.

Invariablemente saben su nombre y, generalmente, el de su esposa e hijos.

Aunque no requiere asistencia en el aseo ni en la comida, la elección de la vestimenta

adecuada les puede causar dificultad.

En el Taller de arteterapia en movimiento presentan déficits de atención, desmotivación y dificultades para exponer sus emociones y sentimientos.

6.3.2.3 Grupo participante Amarillo (GDS 6)

Nº de integrantes: 11

5 hombres y 6 mujeres

Edades comprendidas entre 68 y 82 años

Demencia en estadio moderadamente grave.

Ocasionalmente pueden olvidar el nombre del cónyuge, del cual dependen totalmente para sobrevivir.

Desconocen los acontecimientos y experiencias recientes de su vida.

Mantienen cierto conocimiento de su vida pasada, pero muy fragmentario.

Generalmente desconocen su entorno, el año, la estación, etc.

A veces no consiguen contar desde 10 hacia atrás e incluso hacia delante.

Requieren cierta asistencia en las actividades cotidianas como vestirse o calzarse.

Pueden tener incontinencia o requerir ayuda para desplazarse, aunque consiguen llegar a lugares familiares.

El ritmo diurno está frecuentemente alterado.

Casi siempre recuerdan su nombre.

Frecuentemente siguen siendo capaces de distinguir entre las personas familiares y no familiares de su entorno.

Tienen cambios emocionales y de personalidad bastante variables, como:

- Conducta delirante: pueden acusar de impostor a su cónyuge, o hablar con personas inexistentes, o con su imagen en el espejo.
- Síntomas obsesivos, como actividades repetitivas de limpieza.

- Síntomas de ansiedad, agitación e incluso conducta violenta, previamente inexistente.
- Abulia cognitiva, pérdida de deseos, falta de elaboración de un pensamiento para determinar un curso de acción propositivo.

En el Taller de arteterapia en movimiento presentan déficits de atención, tendencia al adormecimiento, desmotivación, gran dificultad para exponer sus emociones y sentimientos.

6.3.2.4 Grupo participante Verde (GDS 6a-b)

Nº de integrantes: 11

5 hombres y 6 mujeres

Edades comprendidas entre 78 y 100 años

Demencia en estadio moderadamente grave.

Ocasionalmente pueden olvidar el nombre del cónyuge, del cual dependen totalmente para sobrevivir.

Desconocen los acontecimientos y experiencias recientes de su vida.

Mantienen cierto conocimiento de su vida pasada, pero muy fragmentario.

Generalmente desconocen su entorno, el año, la estación, etc.

No consiguen contar desde 10 hacia atrás e incluso hacia delante.

Requieren asistencia en las actividades cotidianas como vestirse o calzarse.

Necesitan asistencia para el baño.

Puede tener incontinencia o requerir ayuda para desplazarse, pero puede ir a lugares familiares.

El ritmo diurno está frecuentemente alterado.

Casi siempre recuerda su nombre.

Frecuentemente sigue siendo capaz de distinguir entre las personas familiares y no familiares de su entorno.

Cambios emocionales y de personalidad bastante variables, como:

- Conducta delirante: puede causar de impostor a su cónyuge, o hablar con personas inexistentes, o con su imagen en el espejo.
- Síntomas obsesivos, como actividades repetitivas de limpieza.
- Síntomas de ansiedad, agitación e incluso conducta violenta, previamente inexistente.
- Abulia cognitiva, pérdida de deseos, falta de elaboración de un pensamiento para determinar un curso de acción propositivo.

En el Taller de arteterapia en movimiento presentan déficits de atención, tendencia al adormecimiento, desmotivación, gran dificultad para exponer sus emociones y sentimientos.

6.3.2.5 Grupo participante Azul (GDS 6c)

Nº de integrantes: 10

2 hombres y 8 mujeres

Edades comprendidas entre 62 y 95 años

Demencia en estadio moderadamente grave.

Ocasionalmente olvidan el nombre del cónyuge, del cual dependen totalmente para sobrevivir.

Desconocen los acontecimientos y experiencias recientes de su vida.

Mantienen cierto conocimiento de su vida pasada, pero muy fragmentario.

Generalmente desconocen su entorno, el año, la estación, etc.

No consiguen contar desde 10 hacia atrás, y a veces hacia delante.

Requieren asistencia en las actividades cotidianas como vestirse o calzarse.

Pierden la capacidad de asearse.

Incontinencia urinaria y/o fecal.

Pueden requerir ayuda para desplazarse, aunque consiguen llegar a lugares familiares.

El ritmo diurno está frecuentemente alterado.

Casi siempre recuerdan su nombre.

Frecuentemente siguen siendo capaces de distinguir entre las personas familiares y no familiares de su entorno.

Cambios emocionales y de personalidad bastante variables, como:

- Conducta delirante: puede causar de impostor a su cónyuge, o hablar con personas inexistentes, o con su imagen en el espejo.
- Síntomas obsesivos, como actividades repetitivas de limpieza.
- Síntomas de ansiedad, agitación e incluso conducta violenta, previamente inexistente.
- Abulia cognitiva, pérdida de deseos, falta de elaboración de un pensamiento para determinar un curso de acción propositivo.

En el Taller de arteterapia en movimiento presentan atención escasa, somnolencia la mayor parte del día, desmotivación, gran dificultad para exponer sus emociones y sentimientos, problemas de movilidad.

6.3.2.6 Grupo participante Violeta (GDS 7)

Nº de integrantes: 7

4 hombres y 3 mujeres

Edades comprendidas entre 67 y 88 años

Demencia en estadio grave.

Pérdida progresiva de las capacidades verbales. Inicialmente pueden verbalizar palabras y frases muy circunscritas; en las últimas fases no hay lenguaje, únicamente sonidos guturales.

Requieren asistencia en el aseo y la alimentación.

Van perdiendo las habilidades psicomotoras básicas, como la deambulación.

Frecuentemente aparecen signos y síntomas neurológicos generalizados y corticales.

En el Taller de arteterapia en movimiento presentan atención escasa, somnolencia la mayor parte del día, desmotivación, gran dificultad para exponer sus emociones y sentimientos, problemas de movilidad.

En general, siempre había participantes (en mayor o menor número dependiendo del grado de deterioro del grupo) que se mostraban con apariencia apática y sin deseo de moverse de su silla. Solo se movían cuando se les insistía, realizando entonces leves movimientos en los que podía observarse características de resistencia, de repetición continua, falta de expresión facial, escasa energía, sensación general de cansancio y déficit de expresión de la emoción, de enfoque y de atención.

A todos estos rasgos de los cambios causados por la E.A, a veces se sumaba una gran sensación de angustia, tal y como transmiten las palabras de uno de las personas integrantes del grupo azul.

Estoy nervioso, tengo un dolor en el corazón, yo me toco aquí [señalaba su corazón]. *No me veo libre porque compañero, están todos igual. Estoy encogido de garganta. Me atacan hasta los míos, los que tenía yo de amigos y eso, pero se retiraron de todas las cosas y me quedé yo solo. Me dijeron -quítale- y yo me di cuenta de que no podía hacer nada. Ellos decían -no vas a poder salir de esta-, yo me quedé un poco machacado. Están contra mí -¿por qué ese se va a meter aquí y va a triunfar en esto?-. Yo no voy a triunfar en nada, yo quiero trabajar. Si no quieres que siga allá vosotros. Yo no puedo con esto ya quiero salir de este atolladero y meterme en otra cosa que yo pueda llevar.*

Escuchar las palabras de este hombre, unidas a las situaciones diarias que se daban en el Centro (una mujer que se desnudaba para quitarse el pañal en mitad de la sala, algunas personas que trataban de salir de la sala central pulsando todos los números del cuadro de la puerta donde había que teclear la contraseña para poder abrirla, cambios bruscos de humor,

gritos, lloros, enfados, insultos y algún intento de agresión física que había que contener), sirvieron para tomar conciencia de la importancia que tenía para estas personas ofrecerles vivencias positivas.

Esta reflexión fue confirmada por una conversación mantenida con una mujer que solía mostrarse muy alegre y siempre bromeaba con todos los compañeros y personal del Centro. Sin embargo, un día se encontraba muy cabizbaja y pensativa y comentó: *ha pasado algo que me ha enfadado mucho, pero en este momento no lo recuerdo.* Esta declaración fue trascendental pues permitió corroborar que la emoción perdura aunque no se recuerde el hecho que la produjo y, por tanto, es vital realizar propuestas de acción que generen bien-estar en las personas participantes.

Una reflexión que llevó a plantear los objetivos que se detallan a continuación.

6.3.2.7 Caso I: objetivos

El principal objetivo del Taller de arteterapia en movimiento fue tratar de mejorar la calidad de vida de las personas mayores que acudían al Centro de Día a través de diferentes acciones creativas que les ayudaban a explorar y conservar las capacidades y habilidades que aún mantenían, a estimular sus potencialidades y a comunicarse con los demás desde el deseo, la libertad y la mente positiva.

Para ello se tuvo en cuenta si las propuestas de acción planteadas en cada sesión:

- Reforzaban, apoyaban y sostenían las habilidades y destrezas que aún tenían.
- Desarrollaban sus procesos atencionales y de escucha, aportándoles dominio, anticipación y autonomía en las acciones de su día a día.
- Enlazaban su historia personal pasada con la actual y facilitaban su reconocimiento.
- Entrenaban la capacidad de denominación de objetos y el reconocimiento de familiares, compañeros o personal del centro.

- Estimulaban la producción de actos motores voluntarios, libres y creativos.
- Lograban la expresión de emociones y sensaciones.
- Rebajaban su ansiedad, angustia o enfado y favorecían la canalización de sus crisis emocionales, al tiempo que les ayudaban a mantener un estado de buen humor.
- Promovían la comunicación, la interacción con otras personas y aliviaban su sentimiento de aislamiento.
- Conseguían mejorar su autoestima, al sentirse parte de un grupo donde asumían una función y sus compañeros les escuchaban.

6.3.2.8 Caso I: el proceso creativo a través del desarrollo de una sesión tipo

Como ya se ha comentado, el Taller de arteterapia en movimiento es un lugar de encuentro expresivo, comprensivo e imaginativo, donde las personas participantes no se sienten juzgadas a nivel personal, ni evaluadas artísticamente.

Mediante la observación y el diálogo se trata de conocer a cada participante de forma global, para facilitar el desarrollo y la canalización de su expresión emocional y la estimulación de sus habilidades a nivel cognitivo, conductual, motor y funcional.

A tal fin, se lanzaron diferentes propuestas de acción y se registró su desarrollo, así como la aceptación y los grados de respuesta de cada participante. Tras considerar los resultados obtenidos, se introdujeron modificaciones y ajustes al comprobar el grado de mantenimiento de las habilidades adquiridas o de posibles aprendizajes cuando se repitió alguna actividad.

Junto a la danza y el movimiento, se ofrecieron a las personas participantes otros lenguajes artísticos como la pintura, la plastilina, la música, la fotografía o la narrativa.

La libertad de elección es muy importante y se ha de favorecer siempre que sea posible, ya que refuerza la dignidad, aumenta la autoestima y optimiza las probabilidades de participación en la actividad. Además, permite que cada participante mantenga un rol activo en su

proceso terapéutico y que tenga sensación de control.

Como el inicio, el desarrollo y el cierre del proceso creativo es un logro alcanzable en el tiempo, cada sesión constaba de las siguientes fases:

Fase de Entrada o Bienvenida

Ayudaba a enmarcar la sesión, a reconocer a las personas dentro del grupo y a acercarse a la realidad. Se comenzaba dando los buenos días, recordando la estación del año y el día de la semana, hablando del tiempo que hacía y contabilizando quién estaba y quién faltaba, mostrando interés por el estado de salud de cada participante, así como por su estado emocional.

Tras esta parte verbal inicial, tenían lugar sencillos calentamientos de diferentes partes de cuerpo, a la vez que se tomaba conciencia de la respiración a través de la técnica de *oler una flor* y *apagar una vela*, colocadas a mayor o menor distancia.

Fase Central o de Desarrollo

Al comienzo de esta fase se llevaba a cabo un trabajo guiado más dirigido y según éste iba avanzando, se trataba de dar menos pautas para que sus acciones fueran libres y más espontáneas:

Se proponían diversas actividades adaptadas al nivel de funcionamiento de cada participante y se ofrecían diferentes materiales de psicomotricidad para motivar su movimiento (pelotas de distintos tamaños y texturas, palos, saquitos con peso y pañuelos de colores); también otros elementos como abanicos, sombreros o bastones; y para marcar y seguir el ritmo, instrumentos musicales (claves de madera, panderetas y castañuelas) o utilizaban sus propias palmas.

Figura 6-5. Ugena, T. *Elementos de psicomotricidad II* [fotografía].

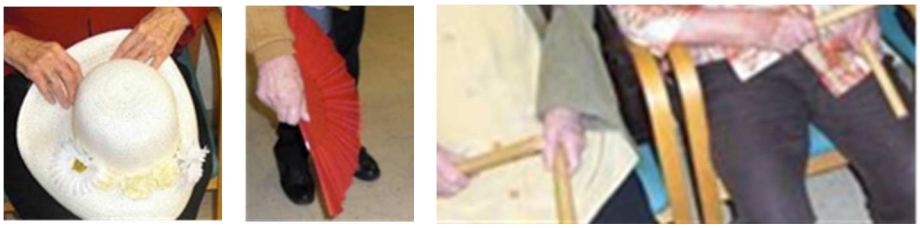


Figura 6-6. Ugena, T. *Música y danza con claves, abanico y sombrero* [fotografía].

Estos ejercicios solían derivar en otras actividades más improvisadas que les permitían expresarse a través de la voz y otras partes del cuerpo, así como de diversas manifestaciones artísticas: pintura, fotografía, danza, música, escultura, etc.

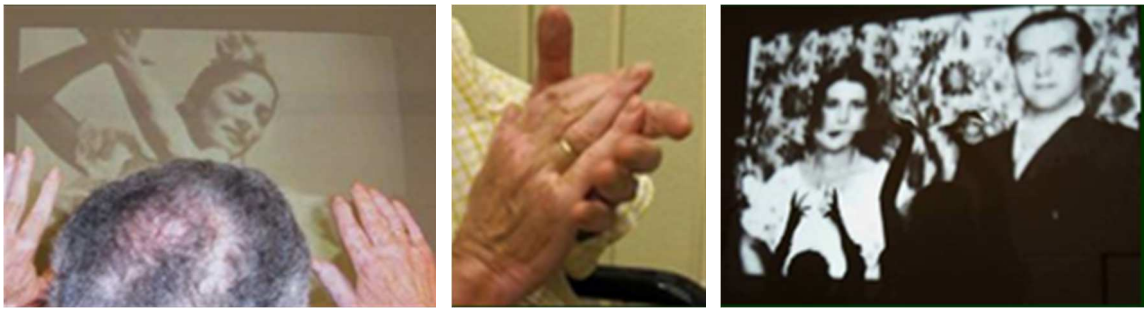


Figura 6-7. Ugena, T. *Danza, palmas y proyecciones* [fotografía].

La Zarzuela era un género musical que les apasionaba. Producía un gran asombro el hecho de que pudieran cantar y recordar gran cantidad de sus letras, cuando otros hechos fundamentales de su vida los habían olvidado. Además muchas de estas canciones provocaban en el grupo una intensa actividad de reminiscencia, ya que conseguían conectar con episodios de su infancia y de su juventud, compartían sus recuerdos y expresaban emociones a través de esta música.

Figura 6-8. Ugena, T. *Pintura de manos* [fotografía].

Es primordial reconocer el valioso aprendizaje obtenido a través de las historias que contaban, de unas vidas sencillas pero apasionantes. De su boca brotaban verdades experi-

mentadas por los años vividos, por lecturas, personas, lugares y poesías cogidas con hilos, que bañaban lagunas y, en ocasiones, vacíos.

Regresa a la memoria una mujer muy cariñosa y no demasiado mayor, que en vez de hablar emitía suaves sonidos y balbuceos, y aunque durante su vida había ganado muchos campeonatos de salsa, no podía recordar ni contar aquellos triunfos. Sin embargo, en cuanto escuchaba la música, se levantaba como un resorte de su asiento y se ponía a bailar. Su baile desprendía sensibilidad, lo mismo que aquella vez, cuando después de haber terminado una sesión en la que se había utilizado pintura de dedos, tenía las manos completamente impregnadas de pintura y una vez en el baño para que se las lavara, fue sorprendente la forma en que se miraba al espejo. Miraba y se miraba con una sensación mezcla de extrañeza y asombro, como queriendo preguntar qué era lo que veía, a quién veía.

Fase de Salida

Era un ritual en el que todo el grupo canta una canción de despedida o realiza cualquier otra acción elegida para encuadrar lo trabajado, como por ejemplo unir sus manos y concluir lo desarrollado en la sesión.

Figura 6-9. Ugena, T. *Ritual de salida* [fotografía].

A continuación se dan algunas breves pinceladas de diferentes acciones realizadas en los grupos en las que se utilizaron materiales, como pintura, cartón, cartulina, papel de periódico o plastilina.

Una propuesta muy valorada por el grupo rojo fue la creación de una vaca, tomando como hilo conductor la *Cow Parade* que se celebró en Madrid ese año. Fue tal su interés que

uno de los participantes llegó a traer de su casa un metro para medir las patas de la vaca porque, a su parecer, habían quedado un poco torcidas.

Todo el grupo mostró una gran implicación, motivación y frecuentes gestos de alegría y simpatía durante su construcción. Ponerse de acuerdo en cómo hacer cada parte de la vaca, repartirse las tareas, ayudarse durante el proceso y superar las dificultades que se les presentaron, les animó a confiar y apoyarse en el grupo, así como en sí mismos.

Durante las tres sesiones que duró la propuesta, la vaca resultó ser una gran evocadora de historias de su infancia. Una vez finalizada, todas las profesionales del Centro tradujeron su esfuerzo en un gran refuerzo positivo.

Figura 6-10. Ugena, T. *La vaca* [fotografía].

Otra sesión muy interesante para el grupo naranja fue la de bailar un cuadro con plastilina. Para ello se planteó una *danza de manos*, con distintas músicas a partir del cuadro de Kandinsky (1913) *Etude de couleurs: Carrés avec cercles concentriques.*

En un primer momento, cada participante comentó sus impresiones acerca del cuadro y de aquello que le transmitía, las sensaciones que le evocaba o lo que pensaba que represen-

taba. Una vez repartida la plastilina, se les animó a que la tocaran, a sentirla, a amasarla con los ojos cerrados mientras escuchaban una música suave y relajante.

Tras ese primer contacto, se cambió a una música más potente y comenzaron a golpear la plastilina para descargar su energía. Después, con otra música más alegre pudieron comprobar, con los ojos abiertos, lo que habían hecho. Durante todo el proceso permanecieron sentados y hubo quien, en determinados momentos, abrió sus ojos para volver a cerrarlos luego.

Una vez que comentaron *cómo se habían sentido*, recrearon grupalmente el cuadro de Kandinsky en plastilina. Cuando lo dieron por finalizado, todo el grupo se puso de pie y colocaron sus manos alrededor del trabajo que habían realizado.

Figura 6-11. Kandinsky. (1913). *Etude de couleurs: Carrés avec cercles concentriques.* Recuperado de http://www.galerie-creation.com/wassily-kandinsky-etude-de-couleurs-carres-avec-des-cercles-concentriquesfarbstudie-quadrate-vers-1913-l-810105.htm

Figura 6-12. Ugena, T. *Recreación de plastilina* [fotografía].

Con el grupo azul se realizó la misma propuesta durante tres días casi consecutivos en un mismo mes. Consistía en lanzar unas canicas impregnadas de pintura sobre un papel blanco que estaba colocado en el suelo.

Se observó cierta mejoría en cuanto al procedimiento, ya que el primer día resultó más complicado realizar la actividad que en los sucesivos, por ejemplo, en el gesto de poner los guantes, sujetar las canicas en las manos y en la acción de lanzarlas. Si bien algunos componentes del grupo no quisieron participar, la gran mayoría disfrutó con esta propuesta tal y como dejaron traslucir sus caras, sus gestos, su mirada, su sonrisa y sus muestras de afecto.

Figura 6-13. Ugena, T. *Pintando con canicas I* [fotografía].

Figura 6-14. Ugena, T. *Pintando con canicas II* [fotografía].

Durante las diferentes sesiones algunas personas que tendían a deambular de manera sistemática por el Centro se acercaron a este espacio y, a veces, pisaban los dibujos que estaban en el suelo, arrastraban los manteles de papel y las bolsas de plástico que servían de protección e intentaban coger la pintura o el bastón de algún compañero o compañera. Sin lugar a dudas esa era su forma de expresarse y de participar en la actividad.

En algunas ocasiones todos los grupos compartían la sala principal durante unas horas, normalmente en las fiestas que se organizaban en el Centro por Navidad, Carnaval, el día de la mujer trabajadora o San Isidro, entre otras. Unos días antes, cada grupo realizaba diferentes trabajos que se utilizaban para adornar la sala con motivos propios de la festividad, como el día de la llegada de la prima Vera.

Figura 6-15. Ugena, T. *La prima Vera* [fotografía].

En una de estas fiestas un gran paracaídas se llenó de globos de colores donde previamente cada participante había dibujado una cara que expresaba diferentes emociones o había escrito su nombre. Posteriormente, cada uno cogió un extremo del paracaídas y lo agitaron de tal manera que, mientras los globos volaban por los aires, había quien pasaba caminando por debajo.

Aunque en estas fiestas el ambiente general siempre era muy animado, las bromas y las risas fueron continuas este día. Además, los globos constituyeron un interesante estímulo y un instrumento muy adecuado para trabajar e identificar emociones y estados de ánimo.

Figura 6-16. Ugena, T. *Fiesta de globos I* [fotografía].

Figura 6-17. Ugena, T. *Fiesta de globos II* [fotografía].

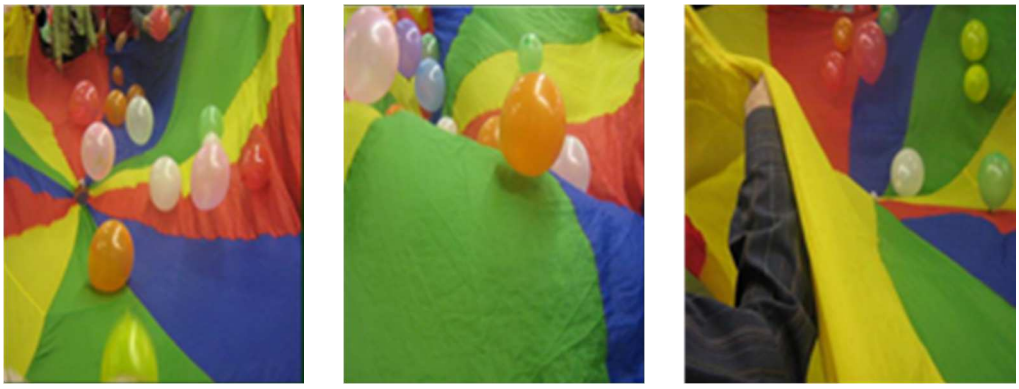


Figura 6-18. Ugena, T. *Fiesta de globos III* [fotografía].

Todos los últimos viernes de cada mes se celebraban también los cumpleaños de las personas que asistían al Centro. Se adornaba el espacio con cadenetas de colores que confeccionaba todo el grupo, quienes habían cumplido años soplaban las velas y después se comía bizcocho. La música siempre acompañaba la celebración y bailando se cantaba el *cumpleaños feliz*. Tanto las personas homenajeadas, como el resto del grupo disfrutaban mucho.

A estas celebraciones podían acudir también algunos familiares (sus parejas, hijos e hijas, nietos o hermanos), momento que se aprovechaba para preguntarles acerca de la evolución, los cambios o el comportamiento que mantenía su familiar en casa.

Además de estas conversaciones, se organizaban distintos encuentros o tutorías con los familiares para resolver las dudas que les surgían, informarles de cuál era la situación de su familiar en el Centro, establecer pautas de actuación conjuntas, preguntarles y asesorarles sobre posibles novedades. Durante estas reuniones se podía comprobar el alto grado de aceptación con que recibieron el Taller de arteterapia en movimiento, calificándolo de optimista, novedoso, original y con variados recursos para tratar la E.A.

Algunos refirieron cómo estos efectos positivos habían repercutido en su vida cotidiana manifestándose en los comentarios que realizaban respecto a los talleres los pacientes más leves, su deseo de acudir al Centro cada mañana, la mejoría observada en su estado de ánimo, en sus ritmos de sueño o en la disminución de sus conductas alteradas, facilitándose de este modo la convivencia familiar.

A pesar de la pérdida de habilidades que conlleva la enfermedad de Alzheimer, el proceso de participación en el Taller de arteterapia en movimiento estimuló los procesos cognitivos y emocionales, así como las conductas motoras y las relaciones sociales de las personas participantes y generó bien-estar.

6.3.3 Caso I: el espacio común entre el espacio interno y el espacio externo

Durante los seis meses en los que se llevó a cabo el Taller de arteterapia en movimiento se construyó un espacio común entre el encuadre interno y el encuadre externo, flexibilizando diferentes aspectos que, a continuación, se pasan a detallar, para poder llegar a acuerdos, aprender y crecer en las situaciones que se presentaban en el taller.

Se plantea esta construcción entre el encuadre interno y externo, en función de los siguientes conceptos clave:

6.3.3.1 Caso I: cuerpo y postura corporal

A medida que se fueron desarrollando sesiones de arteterapia en movimiento se pudo observar una postura más abierta, un eje corporal más equilibrado y una mayor atención (reflejada en la focalización visual hacia el estímulo presentado) en todas las personas participantes.

Por otro lado, las acciones propuestas ayudaron a incrementar el conocimiento de su cuerpo y sus funciones, a mejorar la percepción de su esquema corporal, a tomar conciencia de su respiración, a aumentar la coordinación y el equilibrio, a potenciar el ritmo y a evitar la rigidez muscular.

Durante todo este proceso fue muy valioso conectar con los propios cambios posturales y el modo en que éstos afectaban la comunicación y el humor del grupo. Gracias a la toma de conciencia de los propios movimientos, se comprobó un aumento y mejora de la comunicación no verbal a través de expresiones faciales, gestos y movimientos de diferentes partes

del cuerpo, así como de la expresión verbal reflejada en comentarios, risas y cantos espontáneos.

6.3.3.2 Caso I: movimiento y ritmo

Ya se ha comentado cómo, aunque exista una tendencia a llevar un ritmo ligero por la costumbre adquirida de exprimir el día y aprovecharlo al máximo, trabajando junto a estas personas se comprende que, en muchas ocasiones, *menos es más*. Una premisa que es importante aplicar a la vida, al trabajo y al baile (que siempre ayuda a seguir el ritmo, a controlar el impulso de correr y a saber escuchar).

Por este motivo casi todas las sesiones se acompañaban de música, para que cada participante pudiera sintonizar con el ritmo externo y, al mismo tiempo, con el ritmo interno de su respiración, su ritmo cardíaco y su movimiento.

6.3.3.3 Caso I: expresión, lenguaje y comunicación

Dependiendo del grupo y de cada participante, la comunicación verbal era más o menos fluida, por ello resultó muy valioso potenciar la comunicación no verbal a través del tacto, el baile y la música. Los gestos y movimientos que creaban espontáneamente eran reflejo de su estado interno, al tiempo que contribuían a una transformación más positiva, cuando este estado era negativo.

Otro punto fundamental para establecer una buena comunicación fue la escucha, muy relacionada con la atención flotante y el estar presente en la situación. Esta escucha bidireccional, interna y externa, era preciso entrenarla y ejercitarla continuamente, ya que en ocasiones se veía interrumpida por diversas situaciones en las que algún participante estaba nervioso o más inquieto. La música y el baile fueron una manera muy positiva de reconducir estos momentos.

De igual modo, mantener la atención focalizada en la acción, por ejemplo en el dibujo,

el modelado, en cantar una canción o en realizar un determinado movimiento les ayudaba a conectar con el momento presente y a dejar al margen aquellos pensamientos o sensaciones que les generaban desasosiego.

Por todo ello, se puede afirmar que el arteterapia en movimiento proporcionó a los diferentes participantes una forma de expresión acorde al encuentro con distintas emociones, motivó su comunicación y fue un gran apoyo para aminorar la sensación de soledad que existe frecuentemente entre las personas mayores.

Las diferentes propuestas les ofrecieron nuevas posibilidades de acción a partir de un encuadre que consolidó el vínculo terapéutico y favoreció el despliegue de su espontaneidad.

6.3.3.4 Caso I: emociones

Ya se vio la importancia de identificar, reconocer, nombrar y canalizar emociones para una buena salud y *ecología emocional* (Conangla y Soler, 2013a). La danza, el movimiento y cualquier otro proceso artístico son herramientas óptimas para liberar y canalizar esas emociones, reducir la ansiedad, disminuir la depresión, fortalecer la autoestima e imagen corporal, trabajar los afectos a través del contacto personal, integrar, reconocer e interpretar sensaciones procedentes de diferentes estímulos, relajarse mediante el movimiento y la respiración, y utilizar la emoción como vehículo de control muscular y del movimiento.

Conectar con su hemisferio derecho a través de la empatía para sintonizar con el hemisferio izquierdo, les confirió un mayor equilibrio y les ayudó a encontrar las palabras para narrar cómo se sentían ante determinados sucesos ocurridos y a activar su creatividad, dando cabida a la exploración y al florecimiento de sensaciones que fortalecían su aceptación, confianza y autonomía.

Por otro lado, las propuestas de acción ayudaron a muchas personas participantes a aumentar la calidad de sus relaciones inter e intra-personales y a aumentar su bien-estar porque, como ya se ha comentado, la emoción perdura aunque no se recuerde el hecho que la

produjo.

6.3.3.5 Caso I: proceso creativo

Cada una de las fases que comprende el proceso creativo tuvo mayor o menor duración, dependiendo de las características del grupo participante. Por ejemplo, las personas que integraban el grupo rojo y el naranja tenían mayor autonomía e iniciativa, así que la directividad era menor que en otros grupos con un GDS mayor.

Sin embargo, como cada persona es única, más allá del grupo al que pertenecía, siempre se trabajaba con su singularidad, tratando de adaptar la acción propuesta a sus necesidades presentes ya que, por ejemplo, el aumento del GDS iba asociado, a veces, a una mayor espontaneidad.

En general, el proceso creativo de todos los grupos comenzaba y finalizaba en la hora que duraba la sesión (a excepción de la construcción de la vaca que realizó el grupo rojo en sesiones de una hora durante tres días consecutivos). Por ello, el intento de la actividad era un logro alcanzable y reconocido a través del refuerzo positivo siempre presente, así como del cuidado físico, psicológico y emocional de cada participante en relación con los otros.

En relación con el ritual flamenco y la forma de comenzar las sesiones de Marian Chace, la disposición inicial y final del grupo fue siempre en forma de círculo (a excepción de los espacios asignados en los que había varias mesas con sillas alrededor donde se colocaban formando círculos más pequeños, o en el caso de que el grupo no fuera muy numeroso, sentándose de tal manera que nadie se diera la espalda).

Para algunas personas mayores el hecho de iniciar una actividad artística les puede suponer un gran esfuerzo, por lo que es interesante ofrecerles tiempo para que puedan organizar, clarificar sus ideas y adquirir mayor confianza, seguridad y autonomía. En general, el proceso creativo de cada una de las personas participantes favoreció, en mayor o menor medida, sus procesos cognitivos (atención, percepción, memoria, cognición) mediante la estimulación

sensorial, al tiempo que favoreció su orientación temporal y espacial.

La tarea de la arteterapeuta en movimiento estriba en proporcionar a las personas participantes un ambiente en el que poder recuperar sensaciones, emociones, reflexiones, actitudes o recuerdos a través de diferentes propuestas artísticas. Procesos en los que se puede comprobar que las temáticas de acción, de movimiento o las experiencias que han tenido un significado emocional, fueron las más representadas.

6.3.3.6 Caso I: migración de identidad

En este colectivo la migración de identidad está relacionada con el hecho de frenar o evitar el retroceso que conduce al olvido de sí. Este olvido deja un vacío que recuerda a la descripción que Michael Ende (2007) hace de *la nada* en el libro de *La historia interminable*.

Por ello, fue fundamental tratar de minimizar la involución en su desarrollo, al tiempo de ofrecerles nuevas experiencias que generaran nuevos impulsos neuronales para ejercitar áreas del cerebro que les ayudaran a potenciar y conservar las capacidades que todavía mantenían.

El Taller de arteterapia en movimiento promovió que se sintieran escuchados y las relaciones y los intercambios entre ellos, así como con el personal del centro y sus familias. Contribuyendo al aumento de su autoestima y de la sensación de sentirse aceptados, acompañados y queridos.

A pesar de la pérdida de habilidades que conlleva el envejecimiento, cada propuesta de acción planteada en el Taller de arteterapia en movimiento supuso una nueva experiencia y facilitó actividades lúdicas gratificantes que estimularon un cambio positivo, una mejor adaptación al entorno cotidiano y el despertar de las motivaciones de las personas participantes, partiendo de sus intereses y necesidades inmediatas y vitales.

Para ello fue primordial facilitar un entorno seguro en el que poder consolidar una relación de apoyo y empatía, desde una actitud abierta y activa, orientada a detectar las condi-

ciones facilitadoras más adecuadas para cada una de las personas.

De este modo, quienes participaron de la experiencia arteterapéutica se convirtieron en agentes activos con iniciativas y acciones personales libres y espontáneas, lo cual les condujo a la construcción de nuevas y diferentes maneras de apreciar su propia existencia.

Este aspecto es fundamental en un momento como el actual, en que los recortes en Dependencia están provocando la pérdida de ayudas económicas de los cuidadores familiares, el aumento de la población dependiente sin cobertura, la reducción de las prestaciones concedidas o revisadas y retrasos en la valoración y en la concesión efectiva de la cuantía económica concedida (Cáritas, 2013).

6.3.3.7 Caso I: evaluación y recogida de información

Como ya se ha comentado anteriormente, mediante registros diseñados al efecto (ANEXO II), se evaluó el desarrollo de cada actividad, valorando la aceptación y los grados de respuesta de los miembros del grupo, introduciendo modificaciones y ajustes en las actividades que así lo requirieron, considerando los resultados obtenidos y comprobando el nivel de mantenimiento de las habilidades adquiridas o aprendizaje al repetir alguna actividad.

El registro audiovisual de los movimientos realizados por las personas participantes resultó de gran interés. Su visualización repetida posibilitó discriminar y matizar los detalles que habían podido pasar desapercibidos, así como introducir correcciones y modificaciones pertinentes para la planificación y desarrollo de futuras sesiones. A fin de proteger su privacidad, solo se muestran aquellas imágenes en las que no se puede identificar a las personas que asistieron a los talleres.

En el diario de campo quedó recogido de forma verbal lo ocurrido cada día tanto en la sesiones como en el tiempo de estancia en el Centro, las reuniones con el resto de equipo y las entrevistas con familiares. Plásticamente, a través de dibujos y collages, se registraron las impresiones de los momentos que resultaron más llamativos.

La triangulación, a lo largo del proyecto, con el resto de profesionales del Centro de Día, con las personas participantes en los talleres, así como sus familiares; y en el ámbito académico con la tutora del Diploma de Estudios Avanzados (DEA), la Dra. Catalina Rigo Vanrell, resultó de gran interés a la hora de verificar los datos obtenidos y la consecución de los objetivos definidos al comienzo de la actuación.

6.3.3.8 Caso único de la Sra. P

A continuación se expone un resumen de la comunicación presentada junto a la Dra. Catalina Vanrell en el I Congreso Nacional de Arteterapia FEAPA celebrado en marzo de 2010 en el Centre Cultural la Mercè-Girona y que lleva por nombre *Reminiscencia Infantil en Personas Mayores. Estudio de Caso Único.*

Resulta interesante para esta tesis porque ilustra muy bien el proceso que siguió la Sra. P, una mujer de 95 años que a su llegada al Taller de arteterapia en movimiento presentaba déficits mnésicos y de atención, problemas de movilidad, desmotivación y distimia.

La Sra. P ordenaba, sistemática y ritualmente, todos los materiales y utensilios con los que iba a trabajar (lapiceros, pinceles, ceras, mantel, etc.) antes, durante y después de su proceso de creación. A lo largo de la sesión, tendía a adormecerse en varias ocasiones durante cortos períodos de tiempo, y al despertar solía mostrar sorpresa ante su obra reciente que, de inmediato, trataba de mejorar añadiendo algún detalle.

Una vez terminada, cuidaba su obra con gran esmero y al mostrarla al grupo podía observarse en ella una postura más abierta y un eje corporal más equilibrado, así como expresiones faciales, gestuales y verbales que denotaban alegría, satisfacción y entusiasmo.

Escribe Antoine de Saint-Exupéry en la primera página de *El Principito* que “todas las personas mayores han sido niños antes”, por eso “los recuerdos de los abuelos y las experiencias de los niños corren juntos” (Mead, 1970, p. 56).

Estas reflexiones quedan patentes en la singularidad de este caso, en el que una niña

saltando a la comba aparecía reiteradamente en todos los trabajos creativos realizados por la Sra. P, independientemente de la propuesta planteada en el Taller de arteterapia en movimiento.

La primera vez que la Sra. P dibujó a la niña saltando la comba fue en una sesión en la que, tras haber explorado la expresión y la comunicación a través de las manos, cada participante realizó la silueta de su mano sobre el papel.

Casi al finalizar la sesión, la Sra. P transformó la silueta de su mano en una niña saltando a la comba con un vestido. Dijo que había pintado *a una niña saltando a la comba, porque le gustaba y era lo que le venía a la mente*, mostrándose muy satisfecha con el trabajo realizado.

Figura 6-19. Sra. P. *Niña saltando a la comba I* [dibujo].

A continuación se presentan los resultados gráficos de otras sesiones relacionadas con temas tales como: dibujar una naranja del natural tras haber experimentado su olor, textura y sabor; el carnaval; la primavera; el día de la madre; la amistad o los colores, entre otros.

Figura 6-20. Sra. P. *Niñas saltando a la comba II* [dibujo].

Figura 6-21. Sra. P. *Niña saltando a la comba III* [dibujo].

Al contemplar con detenimiento los trabajos artísticos de la Sra. P puede observarse cierta similitud entre ellos, pero también muchas y singulares diferencias. Hay ciertos elementos comunes como el lazo de la niña en el pelo, el vestido, la comba o el crucifijo colgado del cuello con una cadena.

Figura 6-22. Sra. P. *Otras niñas* [dibujo].

Sin embargo, todos los rostros de la niña son diferentes en su expresión, en el color de sus ojos, en la posición del lazo en la cabeza, en el pelo más o menos largo, en el color del vestido, los bolsillos o los zapatos. Por tanto, la vivencia representada era múltiple, así como los recuerdos de una época muy especial de su existencia que le reportaba sentimientos y emociones gratas y confortables.

Mientras la Sra. P realizaba sus dibujos, recordaba su pasado, rescatando y poniendo en perspectiva sus experiencias en la vida. En una de las sesiones escribió:

Cuando yo fui al colegio de la Señorita C, para aprender la escritura. El colegio estaba cerca de mi casa. Mis padres tenían una tienda de ultramarinos y muchas galletas que yo cogía a escondidas. Yo luego comía mal y mi mamá se enfadaba. Pero mi mamá me perdona-

ba siempre. Mis amigas se llamaban S., C. y F. y jugaban cerca de mi casa. Saltaba a la comba que gustaba mucho y al mismo tiempo hacía ejercicio.

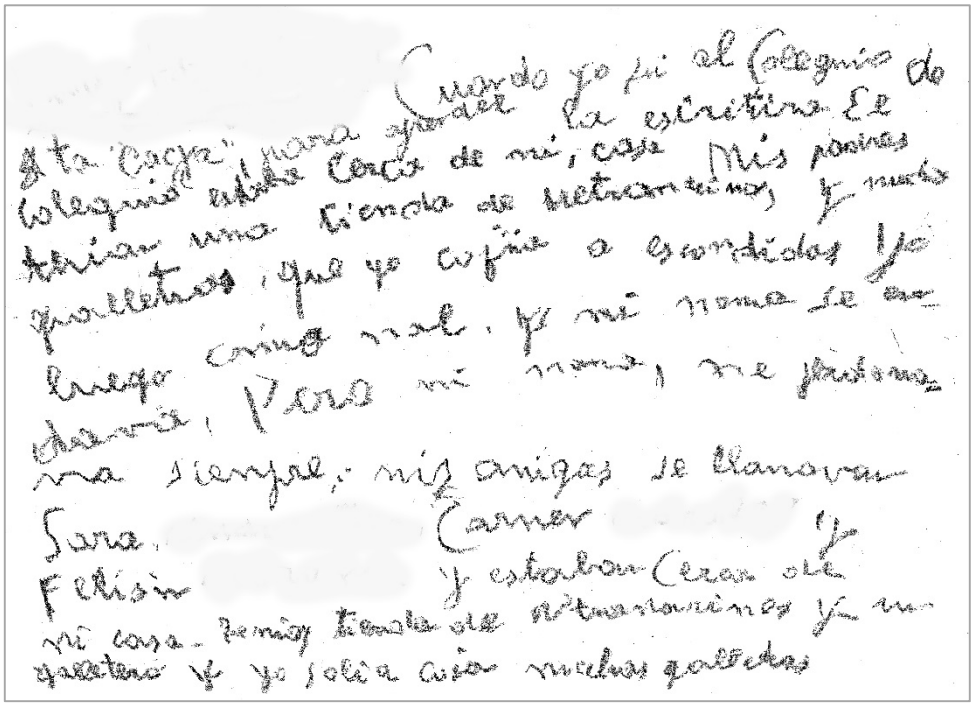


Figura 6-23. Escrito de la Sra. P.

En conclusión, este *repaso de la vida*, propio de la Terapia de la reminiscencia, fue muy importante para la Sra. P, ya que la ayudó a reforzar su identidad, a integrar su pasado al presente y a darle continuidad. Por otro lado, rememorar un momento de su infancia en el que tenía mayor vitalidad, le sirvió para aumentar su autoestima y conectar con las emociones que sentía al saltar a la comba, al jugar con sus amigas, al coger galletas a escondidas, el enfado de su madre porque no comía o al acudir al colegio para aprender a escribir junto a su profesora.

Aunando la expresión artística, los recuerdos de la infancia y gracias a un acompañamiento continuo de la Sra. P, el Taller de arteterapia en movimiento logró despertar su motivación, mejorar su tono muscular y su movilidad, la ayudó a mantener y ejercitar la atención y la memoria, a expresar y reconocer sus emociones y a aceptar con agrado las actividades cotidianas, repercutiendo positivamente en su estado de ánimo.

6.4 Conclusiones del caso I: artistas del olvido

Tabla 6-1. Conclusiones del Estudio de Caso I – Artistas del Olvido por conceptos clave

Conceptos Clave	Conclusiones
Cuerpo y postura corporal	Mejora del tono muscular, del eje corporal y de la percepción del esquema corporal.
	Aumento de la atención.
	Fomento de la coordinación y el equilibrio.
	Disminución de la rigidez muscular.
Movimiento y ritmo	Las propuestas artísticas motivan las conductas motoras.
	Conexión con el ritmo interno (respiración, ritmo cardíaco y movimiento) y con el ritmo externo (música).
	Fundamental acompasar el ritmo de la arteterapeuta al de las personas participantes.
Expresión lenguaje y comunicación	El (con) tacto es básico para establecer y mantener la comunicación con las personas participantes ya que, muchas de ellas, no conservan la comunicación verbal o la tienen muy deteriorada.
	La comunicación no verbal (expresiones faciales, gestos, movimientos de diferentes partes del cuerpo) informa sobre el estado interno.
	Las risas y los cantos espontáneos que surgían en las sesiones contribuyen a estimular las relaciones sociales.
	Es importante tener en cuenta los propios cambios posturales para facilitar la comunicación.
	Para establecer una escucha activa es necesario mantener la atención flotante y el estar presente en la situación. Esta escucha bidireccional requiere un entrenamiento continuo.
Emociones	Facilita las acciones de explorar, identificar, nombrar, liberar y canalizar emociones, sensaciones y estados de ánimo.
	Estimula los procesos cognitivos.
	Promueve la aceptación, la confianza y la autonomía.
	Fortalece la autoestima y la imagen corporal.
	Disminuye la depresión.
	Aminora la sensación de soledad.
	La danza y la música ayudan a reconducir los momentos de nerviosismo, ansiedad y desorientación de las personas participantes.
	La emoción perdura aunque no se recuerde el hecho que la produjo.
Proceso creativo	Las fases del proceso creativo tuvieron mayor o menor duración dependiendo del nivel de afectación o GDS, del grupo participante.
	Ayuda a conectar con el hemisferio derecho, potenciando la creatividad.
	Focaliza la atención y sintoniza con el momento presente, dejando al margen pensamientos o sensaciones que generan desasosiego.
Migración de identidad	Cada participante se convierte en agente activo con iniciativas y acciones personales libres y espontáneas.
	Crea nuevas y diferentes maneras de apreciar la propia existencia.
	Fundamental la experiencia profesional (observar-analizar-indagar-reflexionar) para ayudar a encontrar el equilibrio interior y mantener el potencial.
	La empatía permite conectar y sintonizar el hemisferio derecho y el izquierdo, aportando un mayor equilibrio para narrar los hechos ocurridos.

7 ESTUDIO DE CASO II: ARTETERAPIA CON DUENDE

7.1 CASO II: DESCRIPCIÓN

- Trabajo desarrollado en un Aula de Compensación Educativa (ACE) de un Instituto de Educación Secundaria de la Comunidad de Madrid.
- Muestra: 15 adolescentes de entre catorce y dieciséis años de edad. El grupo fue variando a lo largo del curso, pues la matrícula está abierta durante todo el año escolar y la incorporación al ACE es posible en cualquier momento. En el mes de mayo el grupo de chicos (Mantenimiento de Edificios) estaba formado por ocho alumnos, seis de población gitana, uno de República Dominicana y uno de Marruecos. El grupo de chicas (Peluquería) estaba formado por siete alumnas, seis de población gitana y una de República Dominicana.
- Período de investigación: curso escolar 2010/2011.
- Programa de acción: dos días a la semana (lunes y jueves) en sesiones de hora y media. El horario de las sesiones fue: lunes de 12.30 a 14.00 horas y jueves de 9.20 a 10.50 horas.
- Objetivo: minimizar el absentismo escolar de los alumnos y alumnas del ACE, trabajando sus carencias y potenciando sus capacidades a través del lenguaje flamenco, muy arraigado en la cultura gitana.

7.2 CASO II: CONTEXTUALIZACIÓN

7.2.1 Comunidad gitana

Cada año se celebra el Día Internacional del Pueblo Gitano en recuerdo al Primer Congreso Gitano que se celebró en Londres el 8 de abril de 1971. En dicho Congreso se comprobó la necesidad de establecer un himno y una bandera común que unificara a las diversas comunidades gitanas dispersas por todo el planeta, e históricamente perseguidas por procesos

de discriminación étnica y de marginación.

La bandera gitana es una adaptación de la bandera de la India. Se divide en dos franjas horizontales, azul y verde, con una rueda roja en el centro. La parte superior, azul, simboliza el cielo, que es el techo del hogar del pueblo romaní. La inferior, de color verde, simboliza el suelo, el mundo por el que transitan. La rueda, también presente en la bandera de la India, expresa los deseos de libertad de circulación más allá de las fronteras establecidas. La bandera gitana es su seña de identidad y, como tal, se empleó para cubrir el féretro de José Monje Cruz *Camarón de la Isla*, durante su entierro en 1992.

Figura 7-1. Bandera Gitana. Recuperado de http://www.juntadeandalucia.es/organismos/igualdadsaludypoliticassociales/areas/inclusion/comunidad-gitana/paginas/bandera-gitana.html el 29/6/2014.

Gelem Gelem (en romaní *anduve, anduve*) es el nombre del Himno Internacional Gitano. También es conocido como *Djelem Djelem*, *Zhelim Zhelim*, *Opré Roma* y *Romale Shavale*. Su melodía es de origen popular y tanto la música, como la letra, fueron aceptadas unánimemente durante el primer y el segundo congreso respectivamente, aunque han sido versionadas muchas veces.

Este colectivo se contextualiza en referencia al estudio realizado por el Grupo de Investigación ALTER, de la Universidad Pública de Navarra: *Situación social y tendencias de cambio en la Comunidad Gitana*, coordinado por Miguel Laparra Navarro en 2009.

En este estudio la comunidad gitana es considerada un grupo social que comparte un sistema de relaciones sociales y unas estructuras culturales comunes. La familia extensa es su unidad estructural básica y la principal vía de transmisión y perpetuación de la cultura.

En la actualidad, diferentes factores han debilitado la forma tradicional de familia ex-

tensa. El paso de nómadas a sedentarios ha dado lugar a pequeñas familias casi nucleares alejadas unas de otras, la vida entre no gitanos les ha mostrado otras realidades que las familias gitanas han tendido a imitar, la asunción del salario como forma de ganarse la vida sin necesidad de formar parte en el negocio familiar, el aumento de la esperanza de vida, la reducción del número de hijos, el lento pero constante cambio que está viviendo la mujer gitana (incorporación al mercado de trabajo, uso de métodos anticonceptivos, mayor formación, retraso en la edad de matrimonio, etc.), además de las funciones de reproducción social que va asumiendo el Estado en materia de salud, educación, garantía de ingresos, etc., son algunos de estos factores (García, 2001).

A pesar de todos estos cambios, la familia sigue siendo el eje central de su vida y la institución principal de organización social de la comunidad, basada en el parentesco y en los lazos de sangre.

Hoy en día existen múltiples representaciones y concepciones de la vida gitana, puesto que hay grupos de gitanas y gitanos en diversas situaciones socioeconómicas, en distintas condiciones de hábitat y de integración social. Sin embargo, esta multiplicidad no es tan evidente en la educación ya que, aunque se observa una tendencia generalizada al acceso a la escolarización temprana de alumnos y alumnas gitanos, continúa siendo muy alto el grado de absentismo y de ausencia continuada a la escuela de gran parte de este alumnado.

En secundaria los niveles de escolarización descienden y se constata el abandono escolar de muchas alumnas debido a mandatos culturales (pedidas y casamientos). El acceso a la Universidad del alumnado gitano todavía es muy escaso.

Para mitigar este abandono es preciso potenciar el respeto y la expresión de las particularidades culturales de la comunidad gitana (y de otras minorías, como los alumnos de República Dominicana y de Marruecos, en este caso), para garantizar el desarrollo de la propia identidad y una auténtica educación intercultural.

Por otra parte, la relación familia-escuela, la composición familiar, su situación respecto al mercado laboral, el acceso a recursos sociales, el contexto urbanístico donde reside el alumnado gitano, el ambiente escolar, la implicación familiar en la escolarización de sus hijas e hijos, la experiencia de relaciones interculturales y los recursos de asociacionismo con objetivos de promoción escolar, son factores que favorecen la continuidad educativa del alumnado gitano.

Junto a la educación, las asociaciones de mujeres tienen un gran potencial para convertirse en motor de cambio social, ya que aspiran a la promoción social y a la liberación personal, mediante el abandono de la posición tradicional que mantenían en su familia y en su comunidad.

Un ejemplo de una de estas mujeres es el de Belén Heredia Carmona, una compañera de baile que respondió generosamente a algunas preguntas acerca del pueblo gitano y que se reproducen a continuación.

En el momento de la entrevista, Belén de 38 años, estaba soltera y no tenía hijos. Bailaora y profesora de flamenco, reconoce sentirse española y gitana.

Nació y creció en Nerja (Málaga), el pueblo de su familia paterna, un entorno muy abierto debido a la gran afluencia de turistas. Su familia es una de las pocas familias gitanas del lugar y se encuentra muy integrada en el entorno social. Su abuela fue independiente económicamente gracias a un comercio de ropa para el hogar y una carnicería. Tenía carnet de conducir, algo no muy común entre las mujeres gitanas en esa época.

Belén es la menor de cuatro hermanos. Cuando tenía dos meses sus padres se separaron y siguieron viviendo en Nerja. Tanto ella como sus hermanos tienen finalizados estudios de nivel medio-superior. Su madre siempre les apoyó para que estudiaran.

Su familia materna es de Torre del Mar, otro pueblo cercano a Nerja, donde viven muchas familias gitanas. En general se dedican al culto y al mercadillo. En este punto comentó

que dentro del pueblo gitano, distingue dos brazos diferenciados:

- Gitanos que están integrados en la sociedad, que tienen sus estudios y/o su profesión.
- Gitanos que no está integrados en la sociedad, que utilizan la droga o la chatarra como forma de ganarse la vida.

Ante la cuestión de la falta de reconocimiento hacia el pueblo gitano como pobladores de España desde hace varios siglos, consideraba que era muy importante fortalecer el conocimiento de su lengua (la mayoría no hablan caló, tan solo conocen algunas palabras sueltas) y la historia de su cultura. A su parecer existe una gran contradicción, por un lado el orgullo de ser gitano y por otro el sin sabor del desconocimiento de su propio pasado.

De igual forma, este conocimiento del pueblo gitano debería trasladarse al resto de alumnos y alumnas del Centro, con independencia de su cultura. Para ello sería fundamental que, por ejemplo, los libros de textos incluyeran la historia y las aportaciones de los gitanos en España.

Comentó también, que el pueblo gitano tiene tradiciones muy bonitas (algunas se están perdiendo en la actualidad) como el respeto a las personas mayores, el arte, la alegría, la facilidad de adaptarse a las circunstancias, una gran sensibilidad debido a un pasado de mucha opresión que les ha hecho sentir también el orgullo de su raza y la vulnerabilidad ante una sociedad que durante muchos siglos les ha ninguneado y ha construido su imagen desde un estereotipo negativo y de chivo expiatorio. A pesar de todo ello Belén reconoció no haber experimentado nunca el racismo en su propia persona.

Sobre la adolescencia en el pueblo gitano, comentó que tiene las mismas características de cualquier adolescente, con la salvedad de que consideran su mayoría de edad entre los catorce y los dieciséis años. En este período su prioridad es pedirse y casarse, por lo que elaboran un mundo mágico en torno a este proceso revestido de gran romanticismo.

Debido a que se casan vírgenes y casi sin conocerse, al cabo de varios años de convivencia y tras el nacimiento de alguno de sus hijos, a veces, descubren que realmente no están enamorados de la persona con la que se han casado. Esta situación no siempre ocurre, pero el hecho de casarse tan jóvenes, sin experiencia y sin un conocimiento previo de su pareja aumenta las posibilidades de que su relación fracase.

Belén definió a la mujer gitana como una mujer fuerte, capaz de sustentar a su familia, a pesar de que a veces no obtenga el reconocimiento de su marido (aunque él siempre la defienda de cara hacia fuera). Es una mujer íntegra, que respeta a su compañero y es un gran apoyo para sus hijos. Suele trabajar constantemente.

Las relaciones de solidaridad que las mujeres gitanas establecen entre ellas, la recuerdan a las de las mujeres marroquíes. En general, la vida de las familias gitanas se parece mucho a la de las familias marroquíes, por ejemplo, cuando algún gitano cae enfermo, toda la familia le visita en el hospital y hacen piña ante este tipo de situaciones. En su vida cotidiana prima el presente.

Respecto a la educación, Belén opinaba que la toma de conciencia de las familias gitanas para que sus hijos continuaran estudiando podría verse facilitada si tanto alumnos y alumnas, como sus familiares, escucharan la experiencia vital de otro gitano o gitana que sí hubiera terminado sus estudios. Motivo por el cual se planteó la posibilidad de que visitase el ACE durante el taller de flamenco para contar su experiencia de vida.

Para ella esta motivación de asistir a clase también puede nacer del arte flamenco, ya que es una expresión única que permite conocer el cuerpo y, además, aporta herramientas para poder canalizar toda una serie de emociones como la ira, la tristeza, la alegría, el amor, el dolor.

Por otra parte, ofrecer clases de flamenco de forma gratuita e impartidas por profesores payos o de otras nacionalidades (japoneses, chilenos, brasileños…) que bailan por dere-

cho, también puede contribuir a la educación intercultural, desde la admiración hacia la forma en que esa persona, independientemente de su nacionalidad, es capaz de expresarse a través de un lenguaje común como es el flamenco.

Este comentario de Belén puso sobre la mesa la dedicatoria que uno de los participantes del taller de flamenco del ACE escribió en el libro *Historia social del flamenco,* regalo de Navidad de los alumnos, alumnas y del equipo educativo del ACE *-para ser de otra raza tienes mucho ritmo y compás-*.

A pesar de que es poco lo que se sabe sobre la comunidad gitana, las imágenes devaluadoras, los estereotipos y los prejuicios que la sociedad mayoritaria ha ejercido sobre ella, han supuesto un gran obstáculo para su pleno desarrollo. Belén definió el carácter gitano desde la sensibilidad, la fortaleza, la intuición y la belleza. Cualidades muy positivas que son importantes valorar para conseguir, en el caso de este grupo de adolescentes, una verdadera motivación para asistir a clase, partiendo de sus inquietudes más inmediatas y del arte como modo de vehicular su necesidad de expresión.

7.2.2 Aula de compensación educativa (ACE)

El ACE es una medida organizativa extraordinaria de promoción educativa para garantizar la atención educativa y favorecer la integración escolar del alumnado, propiciando el desarrollo de las capacidades incluidas en los objetivos generales de etapa y hacer posible, en su caso, la incorporación a un Programa de Garantía Social o de Cualificación Profesional Inicial o a un Programa de Diversificación Curricular.

Durante el curso 2010-2011 casi la totalidad de alumnos y alumnas del ACE de este IES de la Comunidad de Madrid eran de población gitana y el absentismo escolar estaba generalizado.

Gran parte del alumnado tenía un nivel socioeconómico mínimo y dependían de ayudas sociales para poder comprar los libros de texto o el bonobús para ir al IES.

Cuando faltaban a clase, el equipo educativo llamaba a sus familias para preguntar el motivo por el que no habían asistido y daban justificaciones tales como *dolores de muelas*, *citas con el médico* o que *se había quedado durmiendo*. En ocasiones, la única motivación que tenían algunas familias para que sus hijos e hijas fueran al IES era la de que no les retirasen la Renta Mínima de Inserción (RMI o *remi*).

La demanda del equipo docente del centro y del técnico de prevención del distrito era tratar de minimizar el absentismo escolar de los alumnos y alumnas del ACE ofreciéndoles un espacio de expresión a través del lenguaje flamenco, muy arraigado en la cultura gitana.

El arte flamenco, declarado ese mismo año por la UNESCO, Patrimonio Oral e Inmaterial de la Humanidad es un legado cultural muy valioso y diverso que, dada la fuerte carga simbólica que posee, es un elemento de gran funcionalidad en los procesos de construcción de diversas identidades colectivas.

Su gran diversidad permitió utilizar de forma dinámica, relacional y no excluyente los diferentes recursos del arte flamenco en el taller, con otras asignaturas como la lengua y la literatura, la historia del arte, la música, las matemáticas, las artes plásticas o la danza, y, también, según las necesidades, posibilidades, preferencias o circunstancias de los alumnos y alumnas.

7.3 CASO II: TALLER DE ARTETERAPIA EN MOVIMIENTO

Figura 7-2. Ugena, T. *Espacio donde se desarrolló el Taller de Arteterapia con Duende I* [fotografía].

Figura 7-3. Ugena, T. *Espacio donde se desarrolló el Taller de Arteterapia con Duende II* [fotografía].

El Taller de flamenco y arteterapia en movimiento se realizó habitualmente en el aula del Taller de peluquería, un espacio amplio y muy luminoso, debido a la existencia de dos ventanales y de un espejo que daba mucha sensación de profundidad. En un extremo del aula había una mesa protegida con un mantel de papel y con varias sillas alrededor donde se realizaban las actividades de expresión plástica.

La profesora de peluquería cedió parte de un armario para guardar el material que se utilizaba en las sesiones. Justo al lado de este armario había varias estanterías con bustos de muñecas donde las alumnas practicaban diferentes peinados. Esta exposición daba al taller un ambiente muy almodovariano, que también se reflejaba en los bailes que el grupo de alumnos y alumnas inventaba, con el acompañamiento de las muñecas.

Había dos lavabos adaptados para lavar el pelo, que servían para tomar agua, para limpiar los materiales y la sala. Casi a continuación, un armario separaba este espacio de otro en el que guardaban un par de camillas.

Cuando tocaban el cajón, daban palmas y cantaban, todas las sillas que había en la sala se colocaban en círculo, en el espacio central que había entre la mesa, el espejo, los lavabos y el armario.

Antes de entrar en el aula de peluquería había un pequeño espacio con un banco y un par de corchos en las paredes, donde se exponían los trabajos que hacían en el Taller de flamenco y arteterapia en movimiento.

También se colocaron algunos de sus trabajos en el piso superior, donde tenían el aula

de las demás asignaturas, junto al despacho del equipo educativo del ACE y de la sala de audiovisuales en la que, en alguna ocasión, se hicieron visionados relacionados con el arte flamenco.

7.3.1 Caso II: encuadre interno

Antes de comenzar el Taller de flamenco y arteterapia en movimiento, resultó muy útil reflexionar sobre el tiempo pasado en la escuela, surgiendo diferentes cuestiones en relación al cuerpo.

¿Es necesario mantenerse sentado independientemente de las características de la tarea? ¿Se aprende a cuidar la columna vertebral sentada ante la mesa? ¿Cuántas veces asalta el deseo de que suene el timbre para cambiar de clase y poder levantarse? ¿Qué ocurre si el cuerpo no aprende tan rápido cómo se considera deseable? ¿Aumenta la actividad al regresar del recreo? ¿Se carga correctamente con la mochila? ¿Qué sensaciones hay en el propio cuerpo en relación a los cuerpos de compañeros, compañeras y profesores? ¿Qué pensamientos nacen al experimentar los cambios del cuerpo? ¿Siempre son aceptados? ¿Se comparan con otros cuerpos? ¿Son explorados, escondidos, subrayados? ¿Se estereotipa el cuerpo? ¿Duele? ¿Ansía con curiosidad nuevas experiencias o aventuras? ¿Hay un sentimiento de pertenecer a un cuerpo tedioso sujeto a clases apartadas de la realidad que se vive fuera de la escuela? ¿Tiene el cuerpo necesidad de integrar el conocimiento, de sentirlo, de tocarlo, de palparlo?

Todas estas preguntas se relacionan con otras dos:

> ¿Se ha roto, por fin, el silencio que rodeaba tradicionalmente el cuerpo del niño y la niña en la escuela? ¿Cómo se percibe hoy ese cuerpo que antes era el objeto de una represión considerada normal (por obra de los castigos y de la inmovilidad)?. (Denis, 1980, p. 25)

En respuesta a todas estas preguntas es fundamental construir el vínculo educativo a partir de las inquietudes de cada alumno y alumna. Lo que facilita el sostén de aquellas viven-

cias que relacionan el cuerpo y el arte flamenco en el ACE con los procesos cognitivos y la construcción de narrativas impulsoras de una mejora en su identidad y, por tanto, de su bienestar.

7.3.2 Caso II: encuadre externo

7.3.2.1 Caso II: grupo participante

A continuación se describen las necesidades que presentaba el grupo de alumnos y alumnas al comienzo de curso: absentismo escolar, atención dispersa, desmotivación, apatía, baja autoestima, límites difusos, nivel elemental de lecto-escritura, dificultad para identificar sus emociones y reducido vocabulario emocional, presión grupal, riesgo de exclusión social y percepción de la figura de autoridad desde la violencia.

Algunas de estas necesidades eran consecuencia de la trayectoria escolar, familiar y social del alumnado del ACE. Por esta razón se añaden, a continuación, algunos datos del estudio realizado por la Fundación Secretariado Gitano (FSG) *Evaluación de la normalización educativa de las alumnas y los alumnos gitanos en la etapa de Educación Primaria* en el año 2009, donde se analiza los niveles de normalización educativa de las alumnas y alumnos gitanos en Educación Primaria.

La normalización educativa de una alumna o alumno gitano se mostraría en el alcance de unos niveles deseables de matriculación con la edad y en el curso correspondiente, la adquisición de hábitos, normas y ritmos escolares, rendimiento escolar, la calidad de las relaciones con el resto de alumnado y profesorado, la relación de la familia con el Centro Escolar y el reconocimiento y valoración de la diferencia cultural por parte del profesorado (FSG, 2009).

El estudio concluye que se ha comprobado que a mayor nivel de sentido crítico, solidaridad y tolerancia, autonomía, autoestima y motivación por los estudios y menor nivel de

agresividad, mejores serán las relaciones sociales del alumnado gitano con compañeros, compañeras y con el profesorado.

También es vital la importancia que la familia da a la escuela y su nivel de implicación en los diferentes órganos de participación, que se verá reflejada en la adquisición de ritmos, rutinas y normas escolares. Por ello, es necesario establecer más vínculos entre las familias y el profesorado para que fluyan los canales de comunicación. Al tiempo que los profesionales de los centros escolares se formen en la cultura gitana y se involucren en la educación del alumnado gitano para que las familias ganen confianza en el centro escolar.

7.3.2.2 Caso II: objetivos

El objetivo principal fue tratar de minimizar el absentismo escolar a través del arte flamenco. Para ello se plantearon los siguientes objetivos específicos:

- Crear un contexto emocional positivo facilitador de los procesos creativos.
- Tomar conciencia de la respiración y de sus posibilidades para autorregular estados emocionales intensos.
- Identificar las emociones en relación a gestos, posturas y manifestaciones corporales.
- Integrar el vocabulario corporal del lenguaje flamenco para poder expresarse a nivel no verbal con mayor facilidad.
- Reencontrar la postura natural y aprender anatomía aplicada al propio cuerpo.
- Entender la danza como una forma de ampliar las conexiones neuronales, favoreciendo la plasticidad del cerebro, fortaleciendo la mente y el cuerpo y sirviendo de canal comunicador y expresión de emociones.
- Ampliar la concepción interna y externa del espacio y del tiempo.
- Vivenciar el ritmo.
- Favorecer las relaciones sociales.

- Descubrir en la danza una alternativa saludable de ocio y tiempo libre.

Fue muy relevante relacionar los objetivos planteados con la realización del acuerdo normativo con el grupo. Para ello se planteó la siguiente cuestión: *¿qué cosas os gustaría y no os gustaría que ocurriesen en el Taller de flamenco y arteterapia en movimiento?* Como no concretaban mucho, de cualquier comentario que hacían se entresacaba, a través de preguntas abiertas, qué les gustaba y qué no, al tiempo que se anotaba en un papel.

- Querían que ocurriese: *escucharnos, poder traer nuestros propios discos, trajes para bailar, historia del flamenco, aprender diferentes palos flamencos, ir juntos a compás, conocer nuestro cuerpo para poder bailar, aprender.*
- No querían que ocurriese: *que los demás hablen cuando alguien está hablando, que haya insultos, escuchar las mismas canciones, utilizar los móviles, que haya jaleo.*

A la vuelta de las vacaciones de Navidad el grupo se mostró muy alterado tanto en el Taller de flamenco y arteterapia en movimiento como en el resto de asignaturas. Por este motivo los profesores y profesoras del ACE convocaron una asamblea con el grupo de alumnos y alumnas. Al hacer la revisión del acuerdo de octubre, se pudo comprobar que no se estaba cumpliendo.

A lo largo de la conversación se habló sobre *el respeto, la educación, el autocontrol, la pasividad, la atención y la escucha,* y se puso de manifiesto que aunque las actividades que se planteaban en el ACE eran una posibilidad de aprendizaje y enriquecimiento mutuo, no se debía olvidar que existían una serie de límites que ambas partes tenían que respetar.

Para ello se replantearon los objetivos del grupo:

- Asentar hábitos creados.

- Mejorar la escucha. Respetar el turno de palabra y materializarlo en la práctica a través de la escucha musical (conseguir tocar el cajón, dar palmas y bailar todos juntos).
- Respetar el trabajo de los compañeros y compañeras.
- Tener más paciencia a la hora de que los demás entrenasen sus capacidades (por ejemplo, leer en voz alta para todo el grupo).
- Aprender a identificar los momentos previos a la pérdida de control.
- Fomentar la ayuda mutua (quien sabe hacer algo, ayuda a quien no sabe hacerlo).
- Favorecer el conocimiento de las diferentes culturas del grupo de alumnos y alumnas y mejorar su identidad social e individual.
- Trabajar los estereotipos asociados a roles de género.

Además, se comprometieron a aplicar los ejercicios de respiración utilizando la imagen de *oler una flor* y *apagar una vela*, que se utilizaba en el Taller de flamenco y arteterapia en movimiento para sustituir la impulsividad manifiesta en gritos, portazos, palabras mal sonantes o lanzamiento de rotuladores, por un mayor autocontrol.

7.3.2.3 Caso II: el proceso creativo a través del desarrollo de una sesión tipo

Bajo la denominación de ARCO IRIS FLAMENCO se agruparon en siete módulos, diferentes propuestas de acción. A cada módulo le correspondía un color, una cita poética, una obra plástica y un palo flamenco característico de las etapas de formación de lo que hoy en día se conoce como arte flamenco.

A continuación se presenta una sesión tipo de cada uno de los módulos:

¿DE DÓNDE VENGO, DÓNDE VOY, DONDE ESTOY?

"Ven, Telethusa, romana de Cádiz, ven a bailar bajo el sol marinero"

Rafael Alberti (1990).

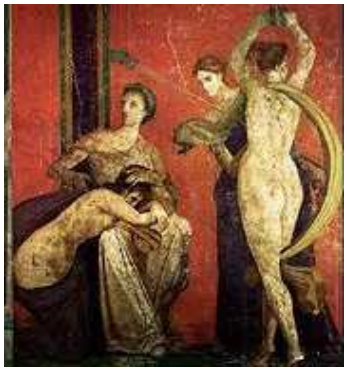


Figura 7-4. Danzarina Gaditana. *Fresco de la Villa de los Misterios*. Recuperado de http://latindejulia.blogspot.com.es/ el 29/6/2014.

- Color: ROJO
- Palo Flamenco: ALEGRÍAS
- Objetivo: trabajar la IDENTIDAD y el VÍNCULO
- Propuesta: construir un mosaico grupal que responda a la pregunta individual: *¿de dónde vengo, dónde estoy, dónde voy?*
- Cada participante realiza la silueta de sus huellas sobre papel continuo.
- Materiales: aparato reproductor de CD´s, papel continuo, témpera, guantes y delantales.

Figura 7-5. Ugena, T. *Mural* [fotografía].

¿QUÉ HAY EN TI QUE A MÍ ME GUSTA? ¿QUÉ PUEDO OFRECER?

"A la dina dana, la dana dina, canten y bailen las gitanillas"

(Mojiganga de la Gitanada , 1672).

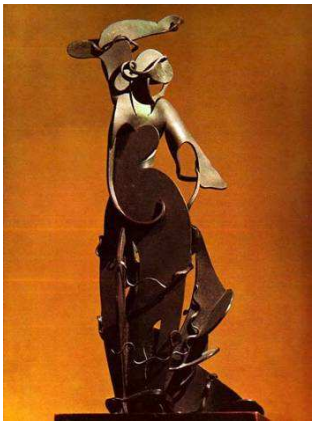


Figura 7-6. Pablo Gargallo. (1927). *Bailaora Gitana*. Recuperado de http://idiosgreco.wordpress.com/2010/05/10/pablo-gargallo-volumen-espacio-y-movimiento-creativos/ el 29/6/2014.

- Color: NARANJA
- Palo Flamenco: ZAPATEADO
- Objetivo: trabajar la AUTOESTIMA
- Propuesta: establecer un intercambio en el grupo *¿qué hay en ti que a mí me gusta?, ¿qué puedo ofrecer?* Hacerse regalos a partir de líneas en el papel trazadas con los ojos cerrados escuchando música.
- Materiales: aparato reproductor de CD´s, folios DIN A4, pañuelos para tapar los ojos y rotuladores de colores.

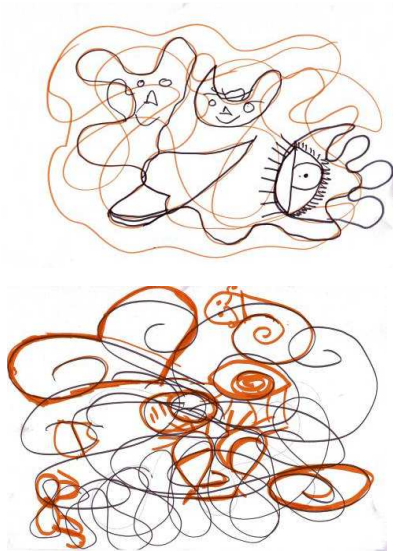


Figura 7-7. Ugena, T. *Regalos en papel* [fotografía].

DE LETRA

"La Escalanta, quitándose un chapín, comenzó a tañer en él como un pandero; la Gananciosa tomó una escoba de palma nueva (…) y, rasgándola, hizo un son que, aunque ronco y áspero, se concertaba con el del chapín. Monipodio rompió un plato e hizo dos tejoletas, que, puestas entre los dedos y repicadas con gran ligereza, llevaba el contrapunto al chapín y la escoba. No quiso la cariharta pasar su gusto en silencio, por lo que tomando otro chapín, se metió en danza, y acompañó a los demás"

(Miguel de Cervantes, *Rinconete y Cortadillo*).

Figura 7-8. Joaquín Domínguez Bécquer (1817-1879). *Baile en un mesón* [óleo]. Recuperado de http://isabellapoesiayarte.blogspot.com.es/2009_12_02_archive.html el 29/6/2014.

- Color: AMARILLO
- Palo Flamenco: SEVILLANAS
- Objetivo: trabajar la ESCUCHA y la LECTO-ESCRITURA
- Propuesta: escribir la letra de una canción y cantarla en grupo, acompañándola con las palmas y el ritmo del cajón.
- Materiales: folios DIN A4, bolígrafos, cajones flamencos.

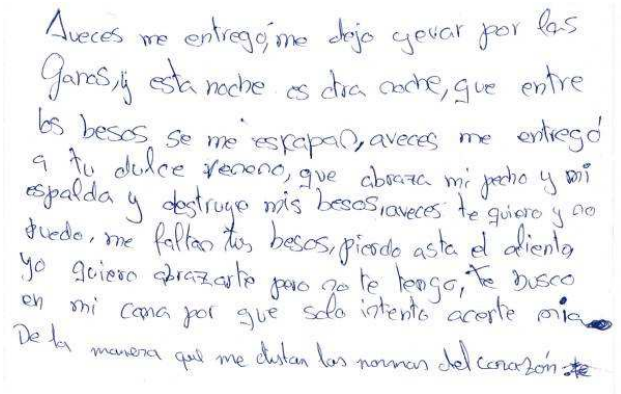

A veces me entrego, me dejo yevar por las
Ganas, y esta noche es otra noche, que entre
los besos se me escapan, aveces me entregó
a tu dulce veneno, que abraza mi pecho y mi
espalda y destruye mis besos, aveces te quiero y no
puedo, me faltan tus besos, pierdo asta el aliento
yo quiero abrazarte pero no te tengo, te busco
en mi cama por que solo intento acerte mia
De la manera que me distan las normas del corazón.

Figura 7-9. Letra de una canción creada por el grupo participante.

A veces me entregó, me dejo yevar por las ganas, y esta noche es otra noche, que entre los besos se me escapan, a veces me entregó a tu dulce veneno, que abraza mi pecho y mi espalda y destruye mis besos, a veces te quiero y no puedo, me faltan tus besos, pierdo asta el aliento, yo quiero abrazarte pero no te tengo, te busco en mi cama por que solo intento acerte mia. De la manera que me distan las normas del corazón.

¿MIS MANOS ME AYUDAN A…?

"Todo es según. Todo es de color.Circular múltiple y diverso"

Vicente Escudero.

Figura 7-10. Víctor Landaluce (1828-1889). Cabildo de día de Reyes. Recuperado de http://lateclaconcafe.blogia.com/2011/010801-celebran-en-la-habana-cabildo-de-dia-de-reyes.php el 29/6/2014.

- Color: VERDE
- Palo Flamenco: TANGOS
- Objetivo: trabajar la PRESIÓN GRUPAL y la COMUNICACIÓN
- Propuesta: a partir de la pregunta *¿mis manos me ayudan a…?* y con la presión de las manos sobre tela estampar la *comprensión del grupo* al ritmo de la música. Los compañeros y compañeras ayudan a aprender.
- Materiales: aparato reproductor de Cd´s, cartulinas, témperas, guantes de plástico y cinta de carrocero.

Figura 7-11. Ugena, T. *Manos bailando* [fotografía].

SOY LIBRE CUANDO…

"La libertad es como las cometas, vuela cuando está sujeta"

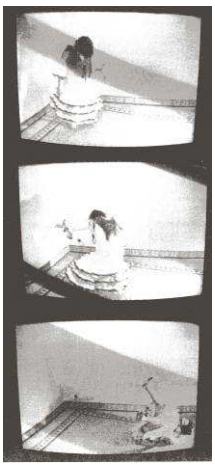
José Luis Sampedro (2010).

Figura 7-12. Edouard Manet (1862). Baile Español. Recuperado de http://esquizofia.com/category/danca/page/9/ el 29/6/2014.

- Color: AZUL
- Palo Flamenco: SEGUIRILLAS
- Objetivo: trabajar LÍMITES y entender el concepto de libertad asociado al de responsabilidad.
- Propuesta: construir una cometa respondiendo a la cuestión: *Soy libre cuando…* Cada acción tiene una consecuencia que es preciso asumir y saber sostener.
- Materiales: aparato reproductor de Cd´s, cartulina, folios de colores, rotuladores, témpera, cuerda, pegamento y diccionario Romanó-Kaló.

Figura 7-13. Ugena, T. *Cometas de papel* [fotografía].

CONVERSACIONES



"Fin del mundo. Así pues, el mundo ha llegado a esto. Las vacas encaramadas en los postes telegráficos juegan al ajedrez. La cacatúa canta melancólicamente bajo las faldas. La bailarina española como una trompetista de estado mayor y los cañones gimiendo todo el día"
(Richard Huelsenbeck en el Cabaret Voltaire, 1916).

Figura 7-14. P.G. Romero (1994). Sevillanas solteras. Recuperado de V.V.A.A. (1998).

- Color: AÑIL
- Palo Flamenco: FARRUCA
- Objetivo: trabajar VALORES DE GÉNERO
- Propuesta: fotografiar una conversación entre diferentes instrumentos flamencos. Los chicos utilizan los que tradicionalmente se asocian a la mujer y las chicas los que se asocian al hombre.
- Materiales: abanicos, témperas, pinceles, folios DIN A4, cordón (pintaron los abanicos a partir de un boceto que hicieron previamente, las castañuelas las fabricaron con cucharas de madera y los cajones los hicieron en el taller de mantenimiento de edificios).

Figura 7-15. Ugena, T. *Cajón, bastón, palillos y abanicos* [fotografía].

¿QUÉ HAY EN TÍ QUE A MÍ ME GUSTA? ¿QUÉ PUEDO OFRECER?

"Esta gitana está loca. Loca que la van a atar, que lo que sueña de noche quiere que sea verdad"
Federico García Lorca.

Figura 7-16. Pintura gitana de Judea Heredia. Recuperado de http://unachicaenandalucia.blogspot.com.es/2011/11/descubriendo-en-granada-judea-heredia.html el 29/6/2014

- Color: VIOLETA
- Palo Flamenco: NANA
- Objetivo: trabajar la MOTIVACIÓN
- A partir del coloquio se plantean los deseos de cada uno de los y las participantes. Se establece un intercambio en el grupo *¿qué hay en tí que a mí me gusta?, ¿qué puedo ofrecer?*
    - Representar deseos en algodones.
    - Nubes en un mismo cielo con diferentes sueños.
- Materiales: aparato reproductor de CD´s, papel de seda azul, algodón, folios blancos, rotuladores, tijeras, celo.

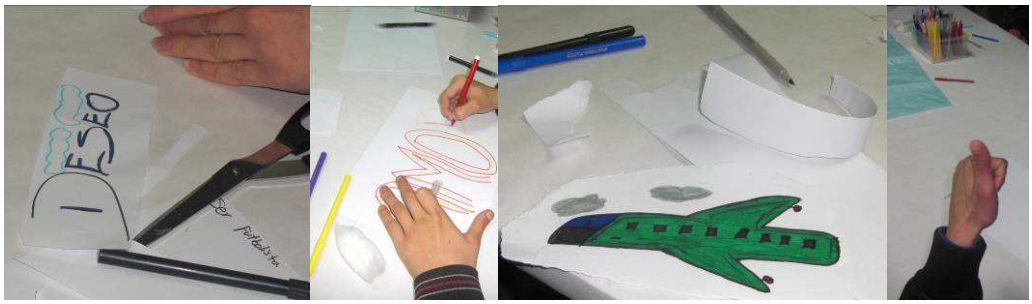


Figura 7-17. Ugena, T. *Mismo cielo, diferentes sueños* [fotografía].

7.3.3 Caso II: el espacio común entre el encuadre interno y el encuadre externo

Durante el curso escolar 2010/2011, período en el que transcurrió el Taller de flamenco y arteterapia en movimiento, se pudo aprender, llegar a acuerdos y crecer en las situaciones que se presentaban en el ACE, gracias a la construcción de un espacio de encuentro entre el encuadre interno y externo.

7.3.3.1 Caso II: cuerpo y postura corporal

Al principio de curso y aunque con menor frecuencia también durante el mismo, algunos alumnos y alumnas se negaban a levantarse de la silla donde permanecían en posición casi tumbada. Conseguían concienciarse de la imagen corporal que transmitían imitando su postura a través de la *dinámica del espejo* y comparando la actitud corporal con la actitud ante la vida. También tomando conciencia sobre la importancia de tener un eje corporal equilibrado y tratando de vivenciarlo a través de la técnica de cuerpo, castañuelas, bastón y abanico del baile flamenco.

Su imagen externa era muy importante tanto para las chicas como para los chicos. Continuamente se miraban en el espejo, los chicos los músculos, la cara o el pelo y las chicas aprovechaban cualquier momento para retocarse el peinado o el maquillaje. Frecuentemente realizaban comentarios acerca de la apariencia externa de amigos, vecinos, familiares (en lo que se refería a su forma de vestir, de peinarse o las zapatillas que se habían comprado…).

Si cualquier persona se identifica en mayor o menor grado con los demás por medio de la vestimenta (Schilder, 1983), para los adolescentes esta identificación cobra gran importancia. Las ropas, los adornos, los complementos, los piercings, los tatuajes, los tintes o los cortes de pelo, son algunos medios utilizados para sentir el reconocimiento y la pertenencia. No es solo el objeto en sí, sino también la forma de llevarlo lo que les identifica como parte del grupo.

La postura corporal también es una forma de conectar con el otro. Muchos adolescen-

tes están encorvados, porque desde esa postura pueden conectar con otros iguales que se expresan desde la misma posición. Este fenómeno tiene que ver con las neuronas espejo, es decir, "la misma estructura neuronal involucrada en el procesamiento y control de las acciones, las sensaciones percibidas y las emociones es activada cuando las mismas acciones, sensaciones y emociones son detectadas en los otros" (Fischman en Wengrower y Chaiklin, 2008, p. 91).

Gracias a este conocimiento, padres, madres, educadores y educadoras pueden acompañar las emociones de los adolescentes desde la emoción y contenerles y sostenerles a través del propio cuerpo. Por ello la danza, el movimiento o cualquier otra actividad que permita conectar con el cuerpo es fundamental para tomar consciencia de la importancia de un eje corporal equilibrado y de una postura abierta en relación con una actitud activa ante la vida.

7.3.3.2 Caso II: movimiento y ritmo

El espacio-tiempo del Taller de flamenco y arteterapia en movimiento siempre fue flexible y dinámico. Cuando el grupo se mostraba apático y abatido (normalmente los jueves a primera hora de la mañana), las propuestas eran más tranquilas al inicio para poder conectar con su ritmo interno y, conforme avanzaba la sesión, se iban introduciendo nuevos elementos que motivaran una participación más activa. Los días que el grupo estaba más nervioso y mantenía un movimiento incesante, abandonando el espacio grupal para ir a las camillas que había detrás del armario, peleando entre sí o sin dejar de hablar, se trataba de canalizar su energía proponiendo alguna actividad que les gustaba realizar como, por ejemplo, tocar el cajón.

Para ello, se creaba un círculo a partir de sillas y cajones, quien no tenía cajón daba las palmas o cantaba, e iban rotándose para que todo el mundo pudiera tocar el cajón un rato durante la sesión. Por iniciativa propia salían al centro para hacer *una patada por bulerías* (pequeña coreografía que cada quien bailaba a su aire de forma más o menos improvisada en un

compás alterno de doce tiempos, 1,2,**3** – 4,5,6 – **7**,**8** – 9,**10** – 1,**2** haciendo más énfasis en los tiempos en negrita porque son los acentos).

La música fue una herramienta fundamental para aunar el ritmo del grupo, ya que cuando tocaban, daban palmas y cantaban, se daban cuenta de forma inmediata de si iban más lentos o más rápidos que el resto. De este modo, la música potenció la escucha, la cohesión grupal y también el movimiento, a través del baile que les surgía de forma espontánea cuando escuchaban el cante, las palmas o la percusión.

7.3.3.3 Caso II: expresión, lenguaje y comunicación

Aunque el grupo estaba compuesto casi en su totalidad por población gitana, había un alumno y una alumna que habían nacido en República Dominicana y otro alumno en Marruecos. Por este motivo, en todas las sesiones, las distintas nacionalidades hablaban de su cultura y compartían con el grupo sus costumbres o sus gustos musicales.

El alumno marroquí mostraba sus conocimientos musicales con la *darbuka* (un instrumento de percusión de origen árabe) al resto y, a su vez, a ellos les enseñaban a tocar el cajón, a dar palmas y los compases básicos de diferentes palos flamencos (*tangos, bulerías y seguiriya*). De manera que, en cada sesión, se creaban auténticos intercambios musicales, siempre acompañados de *reggaetón*, por ser la música comodín que a todo el grupo le gustaba escuchar, cantar y bailar.

Además de la expresión musical, también se les animaba a que trabajaran y cultivaran su expresión verbal y no verbal. La verbal mediante el aprendizaje y la puesta en común de diferentes palabras procedentes del caló, expresiones propias de República Dominicana y algunas palabras procedentes del árabe.

La mayoría de alumnos y alumnas cometían bastantes faltas de ortografía y tenían dificultad para leer, así que en las propuestas en las que debían escribir (cuando inventaban una canción, por ejemplo) eran óptimas para enseñarles cómo se escribían ciertas palabras y repa-

sar algunas reglas de ortografía. También leían en voz alta algunos poemas del *Romancero Gitano* de Lorca, ya que les gustaba mucho y siempre terminaban cantándolos.

Era llamativo el gran desconocimiento que tenían los alumnos y alumnas gitanos de su propia cultura, de la historia de su pueblo e incluso de algunas palabras que aprendieron gracias a un diccionario de romanó-caló sacado de internet. Aunque surgió la propuesta de que preguntaran a sus familias sobre estas palabras para que, a partir de ellas, les contaran historias o anécdotas pasadas, no tuvo mucho seguimiento real entre el grupo.

Respecto a la expresión no verbal, la técnica de brazos y cuerpo realizada en la primera parte de las sesiones, era muy útil para transmitirles la importancia de que tomaran conciencia de su cuerpo y de su respiración. De esta manera era más fácil trasladar lo aprendido al modo de sentarse en una silla, de caminar o permanecer de pie. Mediante diferentes ejercicios pudieron descubrir lo que suponía una determinada postura y actitud (más abierta o más cerrada), una mirada fija o huidiza, o un determinado movimiento de manos, vivenciando en primera persona cómo el cuerpo habla y se expresa aún estando en silencio.

Como el baile flamenco es muy personal, los alumnos y alumnas podían expresarse libremente y sin contenerse. No importaba si alguien levantaba un brazo en lugar de otro o si miraba en diferente dirección. Al ser un baile muy conectado con la tierra, facilitaba sentir el contacto con el suelo al tiempo de tratar de alcanzar la máxima altura o la mayor amplitud de su *kinesfera* con la parte superior de su cuerpo durante la interacción con la música.

Todas estas propuestas provocaron un gran avance en la comunicación entre el equipo educativo y los propios alumnos y alumnas. A lo largo de las sesiones se fue comprobando que estaban más unidos y se expresaban tanto a nivel verbal como no verbal, de manera más correcta, fluida y con mayor confianza que al principio de curso.

El uso de teléfonos móviles durante el taller fue un tema que provocó bastantes conflictos ya que insistían continuamente en comunicarse a través de ellos, incluso poniendo co-

mo excusa ir al baño para así poder mandar un mensaje o llamar a alguien. También los utilizaban para hacerse fotos que luego intercambiaban entre ellos. Fue un gran logro el que, hacia final de curso, no utilizaran los móviles en ninguna clase.

Otro tema que también se trató fue el de que emplearan un estilo de comunicación más asertivo. En tutorías se detectó que sus familias acostumbraban a ejercer la autoridad fundamentalmente a través de la figura masculina, utilizando un estilo verbal agresivo y, en ocasiones, la fuerza física. Por este motivo, el grupo de alumnos y alumnas tenía dificultad para reconocer la autoridad en la figura femenina (mayoritaria en el equipo educativo del ACE) y en un estilo de comunicación más asertivo.

A lo largo del curso se plantearon diversas situaciones, tanto en el Taller de flamenco y arteterapia en movimiento, como en otras asignaturas, que fueron afrontadas a partir de asambleas en las que se exponía la situación y se daba oportunidad de participar para llegar a un punto de entendimiento sobre el modo en que se debían exponer las propias razones.

Junto a un estilo de comunicación asertivo, también se utilizaban los *mensajes yo*, es decir, expresando el sentimiento que provocaban determinados comportamientos (tanto positivos como negativos) en el taller. Estos mensajes revertían, por otra parte, en una sana educación emocional ya que plantear al grupo lo que sus actuaciones provocaban, servía de guía de actuación para que los alumnos y alumnas aprendieran a identificar, nombrar y canalizar sus emociones de forma constructiva.

Estas conversaciones que seguían la estructura básica de la crítica constructiva (*cuando tú haces + yo me siento + alternativa de cambio*) daban la opción de reflexionar y de poner en juego cómo se sentían cada una de las personas implicadas y, al mismo tiempo, eran un modelo que podían poner en práctica cuando tenían que resolver sus propios conflictos.

La crítica constructiva va asociada a los verbos *hacer* y *estar*, nunca al verbo *ser* (esto que has hecho está mal, en lugar de eres muy malo). De manera que se brinda a la persona a la

que va dirigida la crítica la posibilidad de cambiar, sin encasillarla en un rol determinado.

Este trabajo de comunicación conjunto entre el equipo educativo, el grupo de alumnos y alumnas y algunos familiares, dio muy buenos resultados.

7.3.3.4 Caso II: emociones

Los adolescentes tienden a aferrarse al cerebro inferior sin conectar con el cerebro superior lo que les ocasiona impulsividad, toma de decisiones equivocadas, carencia de empatía e incomprensión de sí mismos. “Esto se debe a que el cerebro superior no madura completamente hasta pasados los veinte años, aunque el cerebro inferior ya esté plenamente desarrollado al nacer” (Siegel y Payne, 2012, p. 68).

Este aspecto siempre estuvo muy presente para conseguir trascender aquellas situaciones que se presentaron en el taller y no personalizar las acciones, las intervenciones, los comentarios o las actitudes negativas de mínima colaboración, pérdida de atención, interrupciones constantes o provocaciones que, en ocasiones, algunos alumnos y alumnas presentaban. De esta manera resultaba más sencillo bajar sus defensas para continuar con el diálogo y no perturbar la comunicación.

Las verbalizaciones, junto a otras acciones que implicaban el cuerpo y el movimiento, como el baile, las artes plásticas o la música, les ayudaban a integrar ambos hemisferios. Razón por la que en el Taller de flamenco y arteterapia en movimiento se fomentaban las narraciones (verbales, corporales, plásticas, musicales…), a fin de que consiguieran identificar, nombrar y canalizar sus emociones.

7.3.3.5 Caso II: proceso creativo

El proceso creativo de cada participante estuvo muy relacionado con la evolución que siguió el proceso de grupo durante el curso.

Aunque en un primer momento se planteó el taller con sesiones de hora y media

uniendo a ambos grupos en uno, había una clara separación entre el grupo de chicos y el de chicas. No se mezclaban, se ponían límites y no querían participar en dinámicas de movimiento si estaban todos juntos.

En una conversación mantenida con el grupo de chicas, confesaron su temor a bailar *reggaetón* delante de los chicos porque pensaban que después ellos hablarían mal de ellas (también dijeron que en caso de que bailaran flamenco no harían ningún comentario porque lo consideraban algo suyo). Por el contrario, si ellas veían a los chicos bailar *reggaetón* no ocurriría nada. Este sentir generalizado entre las chicas y a fin de que se pudieran expresar corporalmente y a través del movimiento con mayor libertad, llevó a que se decidiera, en una reunión con el equipo educativo del Centro, cambiar la dinámica de trabajo prevista:

- Los lunes se dedicarían a propuestas que implicaban al cuerpo en movimiento con chicos y chicas por separado (los primeros tres cuartos de hora un grupo iría a Educación Física y otro a Taller de flamenco y arteterapia en movimiento y después rotarían).
- Los jueves, los dos grupos realizarían actividades plásticas en relación con el arte flamenco en el taller, en una sesión de hora y media.

Según fue avanzando el curso, su amistad se fue consolidando, tomaron más confianza e incluso surgieron algunos *amores* entre ellos, que plasmaban en las fotografías que se hacían, en sus juegos y en las cosas que decían o escribían en el mantel de papel que protegía la mesa de trabajo. Antes de que el curso llegara a su ecuador solo querían trabajar si estaban los dos grupos juntos.

Con respecto al proceso del taller, a veces se planteaba una acción continuada durante varias sesiones para trabajar su tendencia a la inmediatez y su baja tolerancia a la frustración. Es decir, las propuestas no comenzaban y finalizaban en una misma sesión, sino que precisaban de varios días para que la dieran por finalizada. Incluso algunas actividades se repetían

varias veces, de forma guiada o surgían espontáneamente.

De esta manera tomaban conciencia de la importancia del esfuerzo para lograr sus objetivos, al tiempo que reflexionaban sobre cuáles eran sus objetivos traducidos en forma de deseos. Gracias a ello podían planificar y poner en marcha un plan personal de actuación, lo que también revertía en el intento de equilibrar su cerebro superior e inferior. Además les ayudaba a darse cuenta de sus habilidades, sus capacidades y sus potencialidades favoreciendo positivamente en su autoestima.

Cuando la actividad propuesta les ayudaba a conectar consigo mismos, se motivaban a pensar y encontrar nuevos significados en un espacio donde estaba permitida la exploración y la búsqueda. Aceptarles, valorarles y creerles capaces, estimuló su confianza, su autoestima y su desarrollo personal.

El hecho de participar en actividades propuestas a partir de sus deseos e intereses, les hacía generar endorfinas que les provocaban placer y les ayudaban a descargar tensiones, previniendo conductas de riesgo y drogodependencias. Estas actividades promovían su implicación y responsabilidad, así como la ayuda mutua y las relaciones sociales, pues gracias a ellas caían en la cuenta de que en el trabajo en grupo, cada participante es importante.

En cuanto al proceso creativo, la unión del juego y el aprendizaje relacional con otras asignaturas como historia, matemáticas, geografía, lengua o educación física, favorecía sus procesos cognitivos, aumentando la concentración, la escucha y su auto-confianza. También se estimulaba a los alumnos y alumnas para que dijeran lo que querían, pensaban o sentían, a fin de ayudarles a construir un presente, con muchas posibilidades de transformarse en un futuro autónomo y dialogante.

7.3.3.6 Caso II: migración de identidad

Está comprobado que para poder crecer es preciso un entorno de oportunidades, por ello se trató de ofrecer ese entorno en el espacio-tiempo del taller. En cierta medida la artete-

rapeuta en movimiento fue, junto al resto del equipo educativo, el sostén de su proceso de superación de la narración dominante en la que estaban instalados (gitano/a, inmigrante, adolescente y mal estudiante) hacia una narración de sí más positiva y saludable.

Durante los primeros meses del curso solían poner diferentes excusas para no participar en las propuestas y se quejaban de *cansancio, estar de pie, dolores de regla, tener sueño porque no habían dormido bien, estar cansados/as de clase de Educación Física, por ser primera hora de la mañana, etc.*

Por otro lado, echaban balones fuera cuando no les interesaba reconocer algo que habían hecho (por ejemplo, cuando alguien les veía tirar un boli y decían que ellos no habían sido). En general, les costaba mucho responsabilizarse de sus actos. También desviaban la atención del resto cuando no querían intentar algo por miedo a no saber hacerlo, aunque de antemano sabían que el intento de la actividad era lo que más valor tenía en el grupo, y lo que siempre se reforzaba, independientemente del resultado obtenido.

Observar esta tendencia tan generalizada, llevó a plantear la sustitución de sus narrativas dominantes al proponer una actividad: *me he cortado el pie y quiero quedarme sentada; ¿puedo ir al baño?; no quiero, me duele la cabeza; estoy malo; estoy cansada*, por otras narrativas que motivasen su participación, utilizando para ello diversas estrategias: en corro podían salir a bailar, a dar palmas, cantar o simplemente quedarse escuchando. Utilizando la función del baile, la música y el arte como un lenguaje, se les acercaba a la reflexión de la importancia del esfuerzo necesario para investigar y aprender a partir de la siguiente cuestión: *¿quién podrá hablar con más soltura, quién conozca más o menos vocabulario?*

Esta y otras preguntas trataban de motivar su participación e introducir la curiosidad para aprender y hacerles salir de la zona de confort donde ya sabían moverse. Como algunos tocaban en grupos de música y la mayoría cantaba en el culto, era la motivación perfecta para que siguieran investigando y pudieran conocer diferentes estilos, palos y ritmos flamencos,

enriqueciéndolos y combinándolos con otras músicas si llegara el caso. Compartir con el grupo la experiencia personal de continuar tomando clases, el deseo de transmitir los propios conocimientos y la disposición a aprender de los suyos, legitimó su autonomía y su capacidad de aportar elementos positivos al grupo.

En el taller, se acostumbraba a hacer referencia a su gran potencial, hablándoles de su inteligencia y de que tenían muchas posibilidades para lograr aquello que se propusieran siempre que se esforzaran y trabajaran. Por eso, cuando alguien intentaba hacer alguna actividad, el grupo aplaudía y le animaba.

Un punto muy importante a su favor es que le daban mucha importancia a la palabra dada, si alguno decía que iba a hacer o que no iba a hacer algo lo cumplía (y de igual forma pedían que se cumpliese aquello que se les prometía).

En las paredes de la antesala del taller de peluquería donde se trabajaba, se colocaban todas las obras que realizaban, se tomaba una foto de grupo y a veces surgían aplausos y bailes espontáneos al ver el trabajo realizado.

En una ocasión se expuso el mosaico *¿de dónde vengo, dónde estoy, dónde voy?*, en el pasillo de la planta de arriba del IES y durante el cambio de clase unas chicas que salieron de otro aula, al ver el mural en la pared comentaron -*¡cómo me gusta!, ¡qué bonito!*-. Estas opiniones positivas de otras compañeras del IES con respecto al trabajo de los alumnos y alumnas del ACE, mejoraron su integración y su motivación. A partir de este momento también colocaron en estas paredes trabajos que realizaron en otras asignaturas.

Fue interesante el descubrimiento de las huellas o los registros espontáneos del proceso creativo que realizaban espontáneamente en los manteles de papel que protegían las mesas del taller. Acostumbraban a escribir o dibujar motivos recurrentes, como sus nombres escritos con letras diferentes, en varios tamaños y colores (reafirmación constante de su identidad), alusiones a la existencia de Dios (la mayor parte eran creyentes, acudían al culto y entre ellos

se dejaban lecturas de los evangelios), pequeños dibujos (estrellas, corazones…) y declaraciones de amor y amistad hacia sus compañeros y compañeras.

Figura 7-18. *Es Dios* [dibujo con rotulador].

En algunas sesiones surgían improvisaciones teatrales que reflejaban su mirada ante la vida. Un alumno cogía una gorra e imitaba a un *tío* (un hombre gitano mayor) diciendo *-no me respetas-* y hacía un gesto con el brazo indicando *-fuera de mi lado-*. En otra ocasión escribieron los personajes para una obra de teatro que titularon *La pedida del Bladel*. El argumento era el de un chico que iba con su familia a pedir la mano de su novia a la casa de la familia de ésta. Se podía observar perfectamente los roles que tenían asociados para hombres y mujeres, su interés por las bodas y las pedidas, así como su respeto a los mayores (*qué Dios bendiga a los viejos*).

Respecto a los roles de hombres y mujeres cabe destacar algunos sucesos que muestran la evolución del grupo en cuanto al tema de la limpieza del taller. Una de las chicas que fregaba el suelo después de una sesión fue aplaudida por el resto del grupo por lo limpio que lo estaba dejando. En ese momento otro de los chicos cogió la fregona para continuar y cuando comenzó a fregar las chicas se rieron, por lo que él, rápidamente, devolvió la fregona a la chica que había recibido el aplauso. Al preguntar a las chicas de que se reían, dijeron que se les hacía raro ver a un chico fregando, pero no supieron dar ningún motivo por el que un chico no pudiera fregar.

En otra ocasión, después de una sesión en la que el suelo se había manchado de pintu-

ra, un alumno dijo: *las mujeres son las que limpian.* Cuando vio la reacción del resto de sus compañeros y compañeras (le llamaron machista) pidió perdón por su comentario.

Otro día, un alumno comenzó a barrer e inmediatamente otra alumna le dijo *que él no podía barrer,* y aunque no supo explicar por qué, le quitó la escoba y se puso a hacerlo ella. Este mismo alumno, el día de la fiesta de fin de curso comenzó a barrer unos hielos que se habían caído al suelo y la misma chica de la vez anterior trató de cogerle la escoba, pero esta vez no la dejó y siguió barriendo. Todo el equipo educativo reforzó su actuación y le dio la enhorabuena, con comentarios del siguiente tipo: *¡eso es un hombre!, ¡qué apañado!, ¡muy bien!*, constatándose la evolución positiva en este aspecto.

Respecto al tema de absentismo, en una ocasión uno de los alumnos le preguntaba a otro -*¿qué tenemos después?*- y su compañero le contestó que no sabía porque era la primera vez que iba un jueves a clase. Esta conversación arroja luz al efecto contagio que suponía la falta sistemática al IES por parte de algunos alumnos y alumnas, y que contribuía a desmotivar al grupo que sí acudía a clase regularmente: *no vengo los lunes porque hay veces que el resto de chicos no viene y me aburro*; *hoy me siento un poco mal porque solamente he venido yo y como que no es igual; estoy con ganas pero sin ninguna, porque estoy sola.*

El absentismo continuado de una de las alumnas vino dado porque se había casado a principios de curso, y volvió a incorporarse a las clases cuando el curso estaba a punto de terminar. En una de las sesiones comentó lo mal que lo había pasado porque su marido (un joven de la misma edad que ella) no la dejaba salir sola a la calle y en alguna ocasión la había encerrado dentro de su casa para que no se marchara. Este comentario que resulta increíble, sin duda lo es más, al verles a los pocos días a los dos juntos cogidos de la mano.

Otra de las alumnas se fugó con su novio y cuando regresó a su casa, sus padres no la obligaron a casarse con él porque ya habían tenido una mala experiencia con la hija mayor que también se fugó y al obligarla a casarse, el marido resultó ser un maltratador.

Estos dos casos, junto a los comentarios que todas las alumnas de población gitana hacían sobre amigas, hermanas, primas o compañeras del ACE que estaban a punto de casarse o se habían casado ya, demuestran la importancia que para ellas tenía el hecho de ser pedidas. En lo que a este tema se refiere, fue un logro muy importante el que cuatro alumnas decidieran que iban a seguir estudiando peluquería en un Centro de Capacitación Profesional. Por tanto, no solo se consiguió minimizar el absentismo escolar, sino que también se motivó a las alumnas a que continuaran estudiando el curso siguiente.

El Taller de flamenco y arteterapia en movimiento favoreció que el grupo de alumnos y alumnas recibiera educación emocional. Muchas de las anotaciones que realizaban en los cuadernos que ellos mismos habían fabricado con folios de colores y lana, les ayudó a tomar conciencia de cuál era su estado emocional.

Al principio, solían escribir que *se sentían bien pero sin ganas, porque estaban cansados o habían dormido poco.* Sin embargo, según fue avanzando el curso empleaban un vocabulario más variado para expresar cómo se sentían o hablar de lo que les había pasado aquel día: *me siento potente; me siento muy bien porque he trabajado mucho; animada, contenta; alegre; feliz, con mucho amor; vengo bien, con ganas e inspirado; me siento bien, he descubierto que sé cantar ópera; me siento un poco mal porque el chico que me gusta no sabe que me gusta pero algún día lo sabrá; contento desde el día en que nací; estoy como una paloma; tirando para delante a mi aire; hoy me siento un poco bien pero a la vez mal; hoy tengo mucho sueño pero ganas de estar en esta clase.*

También en el cuaderno hicieron algunos comentarios sobre el Taller de flamenco y arteterapia en movimiento: *me la he gozado de lo bueno; me gusta, lo poco que he estado aquí!!; bien de bien; ganas de estar en esta clase; divertido y molón; es la clase que tenemos más marcha.*

Figura 7-19. Ugena, T. *Fabricando cuadernos de colores* [fotografía].

Estas opiniones se pudieron contrastar con las conversaciones mantenidas con la directora del ACE en repetidas ocasiones, y que confirmaron que el Taller de flamenco y arteterapia en movimiento revertía positivamente en las demás asignaturas: *los alumnos y alumnas comentan durante las asambleas que están muy contentos con el taller, se divierten mucho, lo pasan bien.*

El equipo educativo del ACE también estaba muy motivado con el taller, uno de los profesores trajo bastones que hacía en su pueblo un vecino jubilado con varas de árbol; la profesora del Taller de mantenimiento de edificios les ayudó a hacerse cajones flamencos y agujerearon unas cucharas de madera para poder pasar una cuerda y hacer castañuelas; incluso los alumnos y alumnas del PCPI (Programa de Cualificación Profesional Inicial) del IES ayudados por su profesora cosieron a máquina unos chalecos de color rojo con lunares negros como vestuario para la actuación de fin de curso.

Los diferentes elementos que ellos mismos habían fabricado, junto al vestuario, les sirvieron de motivación y les ayudaron a ponerse en situación cuando surgió la propuesta de hacer una actuación de fin de curso a la que todo el equipo educativo del ACE había sido invitado.

Llegó el gran día y ante la posibilidad de hacer una coreografía como una forma de bailar las palabras y pintar el espacio; la espontaneidad, la improvisación, la sorpresa y la naturalidad fueron el hilo conductor de los pasos y movimientos que ya sabían hacer y de otros

que habían aprendido o inventado a lo largo del curso.

Del caos inicial surgió una conversación entre palmas y el sonido del bastón. Poco a poco se fueron animando a participar, tocaron por *tangos* y le regalaron al padre de la directora del ACE por su cumpleaños unos fandangos que le cantaron a través del móvil. Se animaron más y más, contaron chistes por bulerías y bailaron.

El comentario realizado en la despedida fue dirigido a felicitar el progreso del grupo en cuanto a la participación, la escucha y el respeto por los compañeros, compañeras y personal del equipo educativo. Dar un beso a cada uno de los participantes fue la manera de agradecerles su esfuerzo y que en esa última sesión el grupo estuviera casi al completo.

7.3.3.7 Caso II: evaluación y recogida de información

Mediante registros diseñados al efecto (ANEXO III), se pudo evaluar el desarrollo de cada actividad, valorando diferentes aspectos como: el grado de participación, motivación, atención y concentración en las sesiones, su posición corporal, la interacción entre chicos y chicas, cuidado y recogida del espacio y el material, puntualidad, mejora de la capacidad lecto-escritora, respeto a su obra y a la de sus compañeros/as, etc.

El registro audiovisual de los movimientos realizados por los alumnos y alumnas resultó de gran interés. Durante las fiestas de Navidad se editó un vídeo que recogía algunos momentos vividos hasta la fecha en el Taller de flamenco y arteterapia en movimiento. Su proyección en la sala de audiovisuales fue una gran motivación para los alumnos y alumnas que en lo sucesivo participaron más activamente durante las sesiones.

Utilizaban la cámara para fotografiar sus trabajos, para retratarse a ellos mismos y también su amistad. Estas fotografías fueron entregadas a final de curso en un CD a la directora del ACE para que hiciera una copia a cada uno de los alumnos y alumnas. A fin de proteger su privacidad, tan solo se muestran aquellas imágenes en las que no se puede identificar los alumnos y alumnas del ACE.

En el diario de campo quedó recogido lo ocurrido tanto en la sesiones como en el tiempo de estancia en el Centro y las reuniones con el resto de equipo educativo, así como dibujos y collages que plasmaban las impresiones de los momentos que resultaron más llamativos o conmovedores.

Por otro lado, los alumnos y alumnas del ACE recogían su estado emocional al llegar al taller contestando a la siguiente pregunta: *¿cómo me siento?*, en un cuaderno que confeccionaron ellos mismos con hojas de distintos colores e hilo de algodón. Estos cuadernos fueron de gran utilidad porque reflejaron el proceso que siguió cada participante según avanzaban las sesiones.

La triangulación, a lo largo del proyecto, con el equipo educativo del ACE y con los alumnos y alumnas. La supervisión recibida en el ámbito académico por los profesores y profesoras de la Universidad Complutense y de la Universidad Autónoma de Madrid durante el primer año del Máster de Arteterapia, junto a los comentarios de las compañeras y compañeros durante la exposición de esta investigación en clase; así como la presentación de este proyecto en el I Congreso de Investigación en Danza Española, resultaron de gran interés a la hora de verificar los datos obtenidos y la consecución de los objetivos definidos al comienzo de la actuación.

7.4 CONCLUSIONES DEL CASO II: ARTETERAPIA CON DUENDE

Tabla 7-1. Conclusiones del Estudio de Caso II – Arteterapia con Duende por conceptos clave

Conceptos Clave	Conclusiones
Cuerpo y postura corporal	Conecta con el propio cuerpo, con la importancia de mantener un eje corporal equilibrado y una postura abierta.
	La postura corporal se corresponde con la actitud ante la vida y es una forma de conectar con el otro.
Movimiento y ritmo	El baile flamenco y la música (escuchar flamenco, tocar el cajón, las castañuelas, cantar y dar palmas) canaliza la energía y conecta con su ritmo interno.
	Aúna el ritmo del grupo, potencia la escucha y la cohesión grupal.
Expresión lenguaje y comunicación	La práctica del baile flamenco descubre que el cuerpo habla aunque esté en silencio (significado del modo de sentarse en una silla, caminar o permanecer de pie, movimiento de las manos…) y contribuye a explorar su *kinesfera*.
	El arte flamenco sirve de nexo de unión a las diferentes nacionalidades, y da pie a hablar de la propia cultura.
	La letra de coplas y canciones flamencas ayuda a trabajar la lecto-escritura y la ortografía.
	Las diferentes culturas aprenden a través del intercambio de palabras (caló, árabe y expresiones propias de República Dominicana)
	Mejora en la expresión verbal y no verbal, y en las relaciones entre ellos.
	Estimular a cada participante a decir respetuosamente lo que quiere, piensa o siente fomenta el diálogo y también su autoestima.
	La crítica constructiva ayuda a reconocer la autoridad en el estilo asertivo de comunicación y favorece el cambio positivo.
Emociones	Los *mensajes yo* favorecen la educación emocional y actúan como guía de actuación para identificar, nombrar y canalizar las emociones de forma constructiva.
	La escucha activa motiva a hablar del estado emocional.
	El cuaderno donde cada participante escribe cómo se siente al principio de la sesión, ayuda a tomar conciencia del estado emocional y amplía el vocabulario emocional.
	Conocer que los adolescentes tienden a aferrarse al cerebro superior, sin conectar con el inferior (ocasionando impulsividad, toma de decisiones equivocadas, carencia de empatía e incomprensión de sí mismos) ayuda a no personalizar algunas situaciones negativas que pueden ocurrir en el taller.
	Las narraciones verbales, corporales, plásticas y musicales permiten integrar el hemisferio derecho y el izquierdo, y el cerebro superior e inferior.
	La postura corporal de la arteterapeuta actúa como contenedora de las emociones de las personas participantes.
Proceso creativo	Las propuestas significativas y relacionales, planteadas a partir de sus intereses, generan endorfinas, descargan tensiones y evitan drogodependencias.
	Concretar su propio plan de actuación ayuda a integrar su cerebro superior e inferior y a tomar conciencia de sus habilidades, capacidades y potencialidades, potenciando su autoestima, implicación, responsabilidad, ayuda mutua y mejora de sus relaciones sociales (cada participante es importante).
	La acción propuesta continua (en varias sesiones) disminuye la tendencia a la inmediatez y aumenta la tolerancia a la frustración.
	Valoración positiva del esfuerzo como medio para lograr sus objetivos, expresados en forma de deseos.
	El conocimiento y la confianza en el grupo motivan la participación en las propuestas.
	Aceptarles, valorarles y creerles capaces, estimula su confianza, su autoestima y su desarrollo personal.
Migración de identidad	El Taller de flamenco y arteterapia en movimiento ofrece un entorno de oportunidades para poder crecer.
	La danza y otras propuestas artísticas ayudan a superar la narración dominante (gitano/a-inmigrante-adolescente-mal estudiante) hacia una narración de sí más positiva, autónoma y saludable.
	Cuestiona la construcción de género y el rol otorgado al hombre y a la mujer por las diferentes culturas participantes.
	El refuerzo por el intento de la actividad es vital, ante sus constantes excusas para no participar (baja autoestima, miedo a equivocarse, presión de grupo, dificultad para asumir la responsabilidad de sus

Conceptos Clave	Conclusiones
	actos, absentismo, desmotivación). El bien-estar logrado también beneficia al equipo educativo y a su trato con los alumnos y alumnas en las otras asignaturas. La asistencia de los alumnos y alumnas mejora considerablemente entre principio y final de curso.

8 ESTUDIO DE CASO III: SÁBANAS EN MOVIMIENTO

8.1 CASO III: DESCRIPCIÓN

- Taller desarrollado dentro del Programa de Arteterapia del Hospital Infanta Leonor en convenio con la Asociación Argos Arte en Acción, Coordinadora general Mónica Cury Abril: Proyecto de Verano CREAtividad y comunicACCIÓN, Coordinadora Ana María Serrano Navarro (Sección de Psiquiatría del área Infanto-Juvenil).
- Muestra: 10 adolescentes de entre 15 y 18 años (3 chicos y 7 chicas) diagnosticados con enfermedad mental.
- Período de investigación: entre el 1 y el 5 de agosto de 2011.
- Programa de acción: el Taller de Sábanas en Movimiento se realizó a lo largo de cuatro sesiones de una hora de duración.
- Objetivo: trabajar la conciencia corporal y la experimentación con los sentidos para descubrir nuevas posibilidades en la construcción de la identidad y del autoconcepto de cada integrante del grupo a través de diferentes dinámicas expresivas. El flamenco (ritmos, palmas, percusión) se utilizó a lo largo de las sesiones y las sábanas fueron el hilo conductor del taller.

8.2 CASO III: CONTEXTUALIZACIÓN

8.2.1 Adolescentes y enfermedad mental

Tras el estudio de diferentes culturas, Ruth Benedict (1934) comprobó que cada sociedad selecciona una serie de comportamientos que le resultan valiosos y los transmite a sus miembros para que actúen conforme a los mismos, considerando desviados a quienes no los siguen (Wicks-Nelson e Israel, 2006).

Para profundizar a este respecto es muy esclarecedora la observación que Mary Dou-

glas hizo sobre la calificación de sucio para los zapatos que están encima de la mesa, pero no para los que están en el suelo, lo que la llevó a concluir que la tierra no es sucia como tal, sino su ubicación. Desde esta perspectiva "el delito, [la locura] y la suciedad son el mismo fenómeno. Ambos representan algo fuera de lugar" (Wuthnow, Hunter, Bergesen y Kurzweil, 1988, p. 103). De forma que aquello no adecuado a las normas sociales es considerado desviado, raro, extraño o delictivo.

Estos calificativos aplicados a niños, adolescentes y adultos, ejercen una gran influencia sobre sus expectativas, opiniones y creencias. En el caso de la adolescencia, son unas etiquetas sumamente peligrosas ya que esta etapa es de especial vulnerabilidad.

Por tanto, cuando un adolescente desea lograr un equilibrio entre quien era, quien es y quien desea ser, es fundamental ofrecerle una ambiente con unas condiciones adecuadas para que consiga construir un proyecto vital propio y en continua revisión que de sentido a sus distintas tareas personales, familiares, sociales, escolares y terapéuticas (como en este estudio de caso).

Un proyecto vital que puede apoyarse en algunas de las capacidades surgidas durante esta etapa, como la posibilidad de imaginar estados alternativos del mundo, gracias a la cual es posible construir una identidad propia (que primero ha de ser *imaginada* o proyectada), y una actitud crítica que lleva a cuestionar ciertos presupuestos aceptados de modo inconsciente durante la infancia, algo que, por otra parte, favorece los cambios sociales, culturales o históricos (Corral y Pardo, 2001).

En lo que a la enfermedad mental en la adolescencia se refiere, al igual que "no existen enfermedades sino enfermos, pues cada persona tiene una forma de enfermar distinta a otra, a pesar de sufrir la misma enfermedad" (López y Martínez, 2006, p. 94), cada adolescente vive esta etapa de manera diferente y, por ende, su enfermedad.

Por este motivo se considera fundamental trabajar con la individualidad de cada uno

de los chicos y chicas que asistieron al Taller de arteterapia en movimiento, siempre dentro del reconocimiento del grupo; pues si todas las personas son un *yo* que necesita de un *nosotros*, esta afirmación alcanza en la adolescencia su máxima expresión.

8.2.2 Hospital de día psiquiátrico

> El Hospital de día para niños y adolescentes es un dispositivo asistencial para el tratamiento institucional intensivo, en un medio terapéutico específico, de los trastornos mentales severos que aparezcan en estos períodos de la vida y que tienen en común el provocar una pérdida en sus posibilidades evolutivas y de vida autónoma, así como serias dificultades en la vida relacional social y familiar, estando asimismo seriamente alteradas sus capacidades académicas o profesionales. (Jiménez, 2001, p. 117)

El Hospital de Día Infanta Leonor funciona como un Comunidad Terapéutica para la población infanto-juvenil que recibe en el Centro la atención psiquiátrica y psicoterapéutica necesaria y mantiene un régimen de escolarización normalizado.

El proyecto “CREAtividad y comunicACCIÓN (intervenciones desde el arte y el arteterapia)” dirigido a chicos y chicas de entre 12 y 18 años, se desarrolló de manera intensiva en el período vacacional a lo largo de cinco semanas, entre el uno de agosto y el nueve de septiembre de 2011.

Cinco arteterapeutas plantearon cada semana una propuesta diferente a partir de diversos lenguajes artísticos durante cuatro sesiones de una hora, de martes a viernes.

Todos los talleres siguieron unos objetivos concretos, en consonancia con los objetivos generales del proyecto: *posibilitar un espacio dedicado a la exploración de los sentidos y a la experimentación creativa, favoreciendo a través de ella el fortalecimiento y permeabilidad identitaria, a fin de potenciar las interacciones interpersonales y la expresión de nuevo material intrapsíquico a elaborar por el equipo.*

8.3 CASO III: TALLER DE ARTETERAPIA EN MOVIMIENTO

Figura 8-1. Ugena, T. *Espacio donde se desarrolló el Taller de Sábanas en Movimiento* [montaje fotográfico].

Algo que llamaba mucho la atención era la puerta de entrada a la sección infanto-juvenil del hospital, en cuyo dintel habían pegado vendas blancas de algodón teñidas de colores que llegaban hasta el suelo a modo de cortina.

Tras la cortina de colores había un breve pasillo que daba entrada a una sala no muy grande con un ventanal abierto a un patio de cemento. Este último fue el espacio elegido para desarrollar las diferentes sesiones, pues era amplio, fácil de limpiar y corría más el aire.

Todos los materiales empleados (aparato reproductor de CD´s, sábanas, canicas, pintura de dedos de los tres colores primarios, pinceles, pañuelos para tapar los ojos, guantes y batas) fueron facilitados por la Asociación Argos Arte en Acción.

8.3.1 Caso III: encuadre interno

La memoria engarza un mail-invitación a participar en este proyecto con el espectacular paisaje de la isla griega de Kefalonia. Taller de arteterapia en movimiento imaginado en el idílico entorno de un mar azul, con olas y un sol de junio, bocetado en el mismo cuaderno donde cada día se iban sumando lugares, comidas, expresiones y demás situaciones que iban sucediendo durante el viaje. Fueron las olas quienes sugirieron utilizar como hilo conductor en el taller las *sábanas en movimiento*.

Son las sábanas elementos multiusos, expresivos y coreográficos que permiten la in-

teracción con el otro a través del movimiento, la música y la pintura, en un juego simbólico y sensorial a través de los cinco sentidos.

En una de las hojas amarillo limón del cuaderno se pueden leer algunas de las dinámicas de presentación pensadas para tomar confianza y estimular el movimiento, a través de la música, el tacto y la respiración. Así como otras cuestiones acerca del cuerpo y el sonido, en las que se planteababa: *¿cómo suenan las distintas partes del cuerpo?* o *¿cómo suena el propio cuerpo con respecto a otros cuerpos?*.

También con preguntas se relaciona la construcción de la identidad con uno mismo, con el otro y con un elemento externo que podía funcionar como elemento vinculador entre el medio interno y el medio externo, entre el yo y el otro: *¿quién deseo ser?, ¿qué hay del otro que me gusta a mí?, ¿qué muestra mi sábana en movimiento o en quietud?*.

Aunque fue en la playa donde se puso en relación la enfermedad mental y la danza, al regresar a Madrid asomó una referencia muy evocadora: “Tics y temblores, balanceos, sacudidas, repeticiones y giros incesantes, subir y bajar: ése es el repertorio común a la locura y la danza” (García en Molins y Romero, 2008, p. 122).

8.3.2 Caso III: encuadre externo

8.3.2.1 Caso III: grupo participante

El grupo estaba formado por diez adolescentes de entre 15 y 18 años (3 chicos y 7 chicas) diagnosticados con enfermedad mental.

Aunque, como se ha comentado, el diagnóstico no es determinante y es preciso tomarlo con mucho cuidado para no encasillar o etiquetar a una persona en un rol que le impida avanzar en su desarrollo. El hecho de no conocer el historial de cada participante, ni las razones de su ingreso en el Hospital de Día podía generar cierta intranquilidad ante la duda de que alguna propuesta de acción les pudiera causar mal-estar. Al transmitir estas inquietudes, las

coordinadoras del proyecto coincidieron en señalar con absoluta certeza que no habría ningún problema.

Al plantear este taller estaba muy reciente la experiencia con el grupo de adolescentes de población gitana e inmigrantes con el que se estuvo trabajando a lo largo de ese mismo curso. Sin embargo, el funcionamiento de este grupo fue mucho más tranquilo desde el principio, lo que repercutió positivamente en el proceso terapéutico de cada participante.

Para exponer la percepción inicial del grupo, se hace referencia a la sesión de presentación del lunes, pues aunque el taller comenzaba el martes, había opción de acudir al Centro un día antes para poder hacer las presentaciones y conocer al grupo y el espacio donde se iba a desarrollar el taller.

En la sesión de presentación, el grupo participante se sentó en unas sillas colocadas en forma de círculo en la sala contigua al patio. Lo más sorprendente fue encontrar al grupo tan silencioso, aunque su postura corporal y su mirada sí hablaban, dando cuenta de que, en general, cada participante estaba muy replegado sobre sí mismo.

Una vez hechas las presentaciones de la arteterapeuta y del taller, dijeron su nombre y las expectativas que tenían sobre los días sucesivos. A medida que se fue desarrollando la conversación e iban hablando, miraban más directamente a los ojos y su postura se fue abriendo y tornándose más natural. Mostraban una gran capacidad de atención y de escucha y, en conjunto, transmitieron que estaban motivados e interesados en participar en el taller.

Ante la cuestión de si conocían la música y el baile flamenco, contestaron afirmativamente. Y acto seguido cada cual fue contando cuál era su música preferida (algunas chicas con especial entusiasmo), por lo que se animó a que trajeran la música que más les gustaba para ponerla en cada sesión.

También se dieron unas breves pinceladas sobre la historia del flamenco, de sus diferentes recursos artísticos y de sus posibilidades de expresión y comunicación de emociones a

través de algunas de sus coplas.

Para una mejor aproximación a uno de sus múltiples palos, dieron palmas por *tangos*, un compás binario de 2x4 (**1**234/**1**234/**1**234/**1**234). Tras un rato marcando el compás, uno por uno, intentó meter su nombre en la base rítmica que el grupo estaba marcando. Esta dinámica les gustó mucho y ayudó a romper definitivamente el hielo.

Durante la hora que duró este primer encuentro se pudo observar cómo cada participante presentaba un estado diferente que se reflejaba en su forma de sentarse, de mirar, en la expresión de su cara y en los gestos que empleaba, el tono de voz o la frecuencia con que intervenía o no en la conversación. En general, mostraron disposición a participar en el taller y la propuesta planteada pareció interesarles.

8.3.2.2 Caso III: objetivos

El objetivo principal de este taller fue tratar de que cada participante descubriera nuevas posibilidades y alternativas saludables desde las que construir su identidad de forma positiva.

Los objetivos específicos fueron los siguientes:

- Favorecer el acercamiento a las posibilidades terapéuticas del arte a través del disfrute y el juego simbólico.
- Facilitar el contacto con el cuerpo mediante la experimentación con los sentidos.
- Ahondar en la construcción y reforzamiento de la identidad individual y colectiva a partir de la expresión emocional y simbólica que la expresión artística favorece en su dimensión espacio-temporal.

Gracias a diferentes dinámicas expresivas y de relajación, se trabajó la conciencia corporal y la experimentación con los sentidos a fin de potenciar un mejor autoconcepto en cada participante.

El arte flamenco (ritmos, palmas, percusión…) conectó, a lo largo de las sesiones, las

experiencias plásticas y sensoriales, utilizando las sábanas en movimiento como hilo conductor.

8.3.2.3 Caso III: el proceso creativo a través del desarrollo de una sesión tipo

Partiendo de la base de que cualquier acción "ejerce un importante efecto sobre el estado mental y de ánimo de la persona que se mueve" (Laban, 1975, p. 105), cada participante desarrolló su propio proceso creativo de descubrimiento personal, durante los cuatro días que duró el Taller de Sábanas en Movimiento.

Las huellas y el rastro de esta acción continuada quedaron plasmadas en las sábanas blancas de hospital entregadas el primer día. En cada sesión se trabajó con uno de los colores primarios por este orden: *rojo, azul y amarillo*. En la última sesión se introdujo un nuevo elemento, un ovillo de lana blanca que, junto a las sábanas, motivó la danza y la participación del grupo como se detalla más adelante.

Debido a la brevedad del taller se ha reproducido íntegramente el registro de las sesiones realizadas en el cuaderno de campo, para una mejor exposición y comprensión del trabajado desarrollado.

Día Rojo

Al principio de la sesión del *martes rojo* se propuso decir una palabra que recogiera cómo se sentían o venían al taller. A lo que respondieron*: contenta, con sueño; regulín, regulán; alegre; dispuesta; feliz; aburrido; bien.*

Tras explicar el *mecanismo de la respiración* utilizando la imagen visual de la flor y la vela colocadas a mayor o menor distancia (para jugar con la intensidad y la frecuencia de las respiraciones), cogidos de la mano y formando un círculo empezaron a respirar juntos. Gracias a esta dinámica consiguieron separarse de la pared contra la que estaban apoyados con una actitud corporal que denotaba cansancio y apatía.

El ejercicio de *enrollar y desenrollar la columna vertebral* ayudó a estirar la espalda y

sentándose en el suelo, comenzaron a masajear con tres canicas distintas partes de su cuerpo.

Una vez que el cuerpo se hubo activado, dirigieron su atención hacia las sábanas, y se explicó que las utilizarían durante los cuatro días del taller. Como ese primer día se iba a usar la pintura de color rojo, cada participante comentó lo que le sugería ese color: *pasión; amor; atrevido; es un poco gore; sangre; hormiga* (y justo en ese momento uno de los participantes mató una hormiga que pasaba por su lado). A través de sus percepciones se pudo comprobar cómo a cada miembro del grupo, el color rojo le sugería algo diferente.

Impregnaron las *canicas* en pintura roja y comenzaron a lanzarlas sobre las *dos sábanas que estaban en el suelo* mientras *decían su nombre*, primero más lento (separándolo por sílabas) y después más rápido. Surgió, entonces, una nueva propuesta para caminar dando vueltas alrededor de la sábana a ritmo de *tangos*: uno, dos, tres, cuarto y en el primer tiempo todos los participantes lanzaban a la vez la canica. Después hicieron una variante de esta propuesta, y a la vez que iban realizando cambios de sentido, quien lanzaba la canica realizaba un movimiento.

Cuando todo el grupo había propuesto su movimiento, se limpiaron las manos con una sábana que uno de los chicos había dejado en el suelo tras utilizarla para evitar mancharse (poniéndosela encima de la ropa y atándola con un nudo).

Para cerrar la sesión y, de nuevo, colocándose en círculo en una de las esquinas del patio que estaba a la sombra, jugaron al *espejo*, cada participante realizaba el movimiento que había creado al lanzar las canicas, al tiempo que el resto le imitaba.

Los movimientos que resultaron fueron, por este orden: *agachar y lanzar con la mano; vuelta, patada, lanza; hacia atrás, da la espalda y lanza; vuelta sobre sí misma y lanza*; *lanza con fuerza contra el suelo; salta y mueve la cabeza con una vuelta completa*; *mano por debajo de la pierna y lanza; salta y lanza.*

Se hizo esta rueda de movimientos a *cámara rápida* y a *cámara lenta*, trabajando tam-

bién las *expresiones faciales* de forma exagerada, a raíz de que le surgieran a uno de los participantes de forma espontánea. Antes de terminar la sesión realizaron la *dinámica de la flor y la vela*, y sentándose dijeron uno a uno cómo se habían sentido en el taller.

Tras un *aplauso final* de despedida y comentar el estado emocional positivo que había generado el taller, se recogió y limpió el espacio.

Figura 8-2. Ugena, T. *Día Rojo* [fotografía].

Día Azul

Para preparar el espacio del *miércoles azul*, una de las participantes ayudó a colgar *cuatro sábanas verticalmente* tanto en las paredes, como en los cristales de los ventanales del patio. Mientras, las otras chicas del grupo se hacían fotos con el móvil.

Al comenzar el taller volvieron a responder a la cuestión de *¿Cómo se sentían?* y respondieron: *bien; bien; regular; guay; contenta; alegre; normal.*

Como en el taller había nuevos elementos, se fomentó su observación preguntando acerca de las cosas que habían cambiado. Enseguida contestaron: *las batas; las sábanas; el trípode; la cámara; los plásticos; la pintura azul.* Al centrar su atención en la pintura azul, dijeron que este color les sugería: *tristeza; mar; agua; alegría o tranquilidad.*

De nuevo pudieron comprobar cómo el mismo color generaba emociones totalmente opuestas, lo que alimentó la reflexión del día anterior acerca de que cada cual tiene su propia percepción sobre las cosas y de que es importante aprender a expresarla, comunicarla y compartirla en grupo. De esta manera comprendieron que toda opinión realizada a partir de la honestidad y del respeto es válida, y solo de esta manera es posible la convivencia.

Tras este espacio de reflexión, el grupo explicó la dinámica de *la flor y la vela* a dos compañeras que no habían asistido al taller el día anterior. Una vez explicada, se formó un círculo entrelazando las manos para hacer las respiraciones. También se repitió el ejercicio de *enrollar y desenrollar la columna vertebral* por tres veces, aprovechando la inercia del ejercicio para sentarse en el suelo.

El martes se usaron las canicas para realizar un masaje individualmente y ese día se utilizaron para dar un *masaje en grupo,* por lo que, acercándose unos a otros, formaron un círculo más pequeño. Después, y como motivación, se sugirió la imagen de una hormiguita dando un masaje y cada cual simuló con sus dedos y sus manos, una hormiga que caminaba por la espalda del compañero o la compañera que tenía delante. Cada participante dijo un animal: *un escarabajo; un elefante; un gato sigiloso; una mariposa; un rinoceronte; una ballena; un jaguar; un saltamontes,* repitiendo siempre la misma operación. Cuando todos hubieron dicho un animal, cada participante comentó cuál era el animal que le había transmitido, en su masaje, una sensación más placentera.

Continuaron sentados en círculo y la propuesta fue la de trabajar por parejas. Al igual que acababan de hacer con los masajes, un miembro de la pareja daría suaves golpecitos o masajes en la espalda a su compañero o compañera para que, con los ojos tapados, pintara las sensaciones que recibía sobre la sábana que tenía delante. De este modo, la mano se convertiría en el pincel que iba a dejar su huella en las sábanas.

Se formaron cuatro parejas y se habló de la importancia de tener confianza en la persona que les guiaba y, a su vez, cuidar de quien guiaban para que no tropezara al ir a por pintura, o pintara el cristal o la pared. También se recordó que cuando empezara la música era muy importante que intentaran no hablar, ni utilizar la voz, para poder *explorar la comunicación a través del tacto*.

Se les animó a que durante el proceso escucharan la música y a que bailaran apoyán-

dose en la imagen de *pisar uvas*. En un primer momento se iba a poner música africana por su influencia con los *tangos* flamencos, pero como una de las participantes había traído un CD de la Húngara (2008), se le dio a elegir al grupo la música que querían poner y, por mayoría, prefirieron la percusión africana (Guem, 2002).

Todo el grupo se puso guantes y bata para trabajar, a excepción de tres participantes que prefirieron no ponerse la bata.

Durante la primera fase de esta actividad hubo varias tendencias: una de las parejas no tocaba a su compañera en la espalda, sino que directamente llevaba su mano al lugar de la sábana donde quería que dibujase; otra pareja habló mucho, se entretenían al ir a recoger pintura y pintaban al mismo tiempo; las dos parejas restantes sí lograron comunicarse a través del masaje en la espalda.

Cuando hicieron el cambio (quién antes pintaba ahora masajeaba) se podía escuchar: *¡cómo mola!*. Además se observó que se ayudaban entre ellos a quitarse los guantes o a ponerse la venda, favoreciendo la cooperación y la cohesión grupal.

La consigna fue que intentaran transmitir a su compañero o compañera el lugar de la sábana dónde querían que dibujaran (arriba, abajo, en medio, a la derecha, a la izquierda…), así como una forma esquemática (un círculo, una raya…), una letra, o cualquier otra cosa que se les ocurriera. De nuevo se les recordó que cuanto menos hablasen sería mejor, ya que el silencio les ayudaría a concentrarse en explorar a través del tacto y de las sensaciones. Aunque a las mismas dos parejas les costó respetar la consigna de no hablar, se observó una mayor comunicación general a través del tacto.

A raíz de que una de las parejas dijera que iba a llamar a su sábana *con las iniciales de ambos* e hicieron el gesto de golpear el puño sobre la mano con contundencia, se propuso al resto que *acompañase el nombre de su sábana con un movimiento* uniendo, de este modo, la comunicación verbal y la no verbal.

Otra pareja que decidió pintarse la cara para dar un beso a su sábana, no llegó a ponerse de acuerdo con respecto al nombre, así que dijeron *rabia* y *una rama.* Sin embargo, el gesto sí que lograron consensuarlo: cerraron el puño de la mano y levantaron el dedo corazón (haciendo el mismo gesto transgresor que dedicaron a la cámara antes de empezar la sesión).

La tercera pareja llamó a su sábana *blue sky* (cielo azul) y movieron los brazos diciendo que era el símbolo de una gaviota volando. La última pareja lo llamó *buen entendimiento* y utilizaron el gesto de levantar el dedo pulgar.

Al ritmo de la música, surgió la propuesta de unir esos movimientos, con los del día anterior (incluyendo los de los dos compañeros que ese día no habían ido). Se comenzó en círculo pisando uvas y, en grupo, repitieron los gestos que iba proponiendo cada participante (es importante señalar que todos recordaban el movimiento que habían hecho el día anterior): *agachar y lanzar con la mano; vuelta, patada, lanza; hacia atrás, da la espalda y lanza; vuelta sobre sí misma y lanza*; *lanza con fuerza contra el suelo; salta y mueve la cabeza con una vuelta completa*; *mano por debajo de la pierna y lanza; salta y lanza.* A estos se añadieron los movimientos de *golpear el puño sobre la mano con contundencia; cerrar el puño de la mano y levantar el dedo corazón; mover los brazos como una gaviota volando; levantar el dedo pulgar.*

Tras hacer la serie completa dos veces variando el ritmo base, más rápido o más lento, e intentando sincronizar los movimientos de todo el grupo; se cerró la sesión cogidos de las manos, abriéndose y estirándose el círculo, se llegó al centro corriendo y tras un *aplauso* se fueron a limpiar las manos. Al regresar del baño pusieron el CD de la Húngara e hicieron muchas fotos.

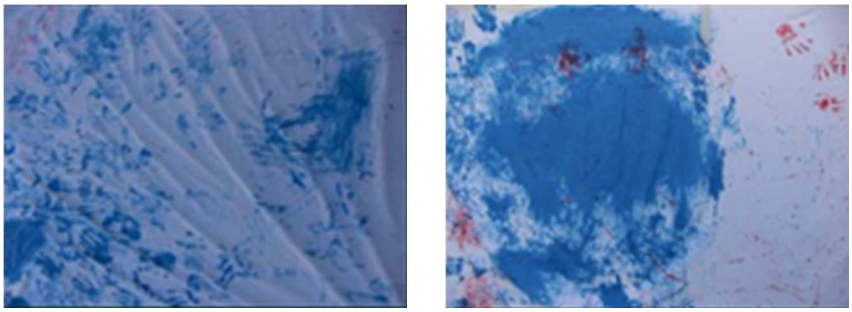


Figura 8-3. Ugena, T. *Día Azul I* [fotografía].

Figura 8-4. Ugena, T. *Día Azul II* [fotografía].

Día Amarillo

El *jueves amarillo* todo el grupo ayudó a extender las sábanas sobre el suelo y se dejó la pintura amarilla sobre una bandeja con los pinceles al lado. El sentir general fue que llegaban al taller *bien y contentos.*

Se calentaron y estiraron con la *dinámica del líder* (cada participante proponía el estiramiento de una parte del cuerpo y el resto le imitaba). Se revisó la coreografía realizada los días anteriores y seleccionaron algunos gestos y movimientos que se podían utilizar para contar una historia.

Cogidos de la mano se formó un círculo y se hicieron las *respiraciones* utilizando la imagen de la flor y la vela. Se repitió el ejercicio de *enrollar y desenrollar la columna vertebral* y, a la tercera vez, se sentaron en el suelo.

El *juego de las diferencias* les ayudó a observar el elemento que había cambiado respecto a las otras dos sesiones y, en seguida, contestaron -*¡Las sábanas no están sujetas por cintas de carrocero!*-. Esta observación sirvió para comentarles la cita de José Luis Sampedro (2010) sobre la libertad y su similitud con la cometa que vuela cuando está sujeta. También

compartieron con el grupo lo que les sugería el color amarillo: *miedo; calor; sol; veraniego.*

Pusieron la canción *Sábanas de Miel*, de La Húngara y los Rebujitos (2008), y se dividieron en dos grupos de tres participantes. Mientras dos sujetaban la sábana, el tercer componente pintaba sobre la sábana utilizando el pincel, o lanzaban la pintura amarilla sobre la sábana ayudándose del pincel.

Dependiendo de cómo la sujetaban, en ocasiones la sábana estaba quieta y en otras en movimiento, el recorrido era rápido o lento, la mantenían arriba o abajo, en forma envolvente o lineal.

Según avanzaba la sesión, empezaron a mover las sábanas con más intensidad y a arrojar pintura sobre la tela. Hubo uno de los grupos a los que le costó más empezar porque no paraban de hacerse fotos. Otro de los chicos que el primer día comentó que le hubiera gustado hacer más fotos, dijo que había traído su cámara de casa y la estuvo enseñando, se pactó con él que cuando hubiera trabajado un poco con la pintura podría utilizar su cámara.

Entre ellos se iban turnando para sujetar y pintar la sábana y, cada poco tiempo, iban cambiando de sábana entre los grupos. En un momento dado, una de las chicas cubrió su cuerpo con una sábana y su compañera comenzó a pintar encima: *¡hemos creado un vestido!*, decían. El otro grupo cuando las vio, también comenzó a hacer un vestido, y la chica que había cubierto su cuerpo con la sábana primeramente les increpó: *¡Plagio, plagio!*. Aprovechando este momento se comentó que era normal que quisieran trabajar con la sábana en forma de vestido, porque era una idea muy interesante.

Figura 8-5. Ugena, T. *Día Amarillo I* [fotografía].

El mismo chico que se cubrió el primer día para no mancharse con las canicas, se quedó sentado porque tampoco hoy quería mancharse. Tras un rato se levantó, cogió la sábana, se la puso en forma de vestido y comenzó a hacer posturas y gestos con las manos. Fue entonces que surgió la propuesta de crear una historia a través de los movimientos que habían estado haciendo durante esos días.

Para marcar el ritmo se contaba uno, dos, tres, cuatro, y al primer tiempo, hacían el movimiento que habían elegido: *arrojar contra el suelo, lanzar hacia atrás, agacharse, lanzar por debajo de la pierna, cruzar los brazos, vuelta, patada y lanzar, gaviota volando*.

Se incorporó el STOP (todo el grupo se quedaba quieto y sólo uno hacía el movimiento) y movieron la sábana como si bailaran con un mantón flamenco. Todo el grupo lo intentó y fue muy interesante observar que el chico que tenía dificultad de movimiento se fuera a una esquina del patio y él solo siguiera practicando. Reforzándose su intento.

Figura 8-6. Ugena, T. *Día Amarillo II* [fotografía].

Con las *respiraciones de la flor y la vela,* el grupo se sentó en el suelo para conversar sobre sus impresiones acerca de la sesión. Se retomó el tema del plagio y la idea de que gracias a esa ocurrencia, todos los compañeros y compañeras habían disfrutado mucho. Así que *¡tener una idea que hace a todos sentirse mejor!*, era motivo de alegría.

También se habló de que al día siguiente se haría el cierre del taller. Ante la posibilidad de recoger en una muestra las sensaciones, experiencias y situaciones vividas a lo largo de esas tres sesiones y crear una *coreografía usando los movimientos que habían ido surgiendo* (con diferentes ritmos y tiempos) utilizando las sábanas en movimiento con sus diferentes

posibilidades (una hamaca, un vestido, una cometa…), el grupo opinó favorablemente. Con un aplauso se cerró la sesión y se comprometieron a organizar la muestra al día siguiente.

Figura 8-7. Ugena, T. *Día Amarillo III* [fotografía].

Día de Sábanas en Movimiento

El *viernes de sábanas en movimiento* comenzó haciendo la serie de *respiraciones de la flor y la vela*. Al igual que los días pasados, se *enrolló y desenrolló la columna vertebral* y, a la tercera vez se sentaron en el suelo. Una participante comenzó a explicar a dos compañeros que no habían venido el día anterior, lo que se había trabajado en la sesión.

La propuesta fue la de trabajar con las sábanas desde todas las posibilidades que habían ido surgiendo a lo largo de esos días y otras que podían aparecer en esa última sesión. También se les animó a trabajar con los movimientos y los pasos que habían salido, para crear una coreografía en la que se iba a contar una historia. Todo el grupo, menos una de las chicas, se mostró de acuerdo en intentarlo. A esta participante se la dio, entonces, la opción de permanecer en STOP, dejando el gesto congelado.

Mientras se preparaba el espacio, tres de las chicas jugaban con la sábana y cantaban la canción del *Cocherito Leré,* una pasaba por debajo de la sábana y las otras dos la subían y la bajaban. Finalmente se formaron cuatro parejas, pues había cuatro sábanas y eran ocho en el grupo.

Una de las participantes comentó que había traído música y se animó a que la pusiera. Otro de los chicos comenzó a imitar la voz de Apu (el personaje hindú que aparece en la serie *The Simpsons*), diciendo: *Me llena de orgullo y satisfacción poder presentarles a todos esta magnífica coreografía.*

Esa fue la señal para comenzar a transmitir, a través del movimiento, lo que la sábana suponía para cada uno de ellos. Mediante imágenes se planteaba: *¿Sentís que os estáis entendiendo?; ¿Cómo os podéis acercar a vuestro/a compañero/a?;¿De qué forma podéis acercaros y alejaros de algunas de las parejas que tenéis al lado para establecer comunicación?.*

Se propuso hacer un cambio de sábana con la pareja que tenían más cerca sin dejar de bailar, para ello se introdujo el STOP. En otros momentos se marcaban diferentes niveles en el espacio con las sábanas: sábana arriba, sábana abajo, sábana en medio, y a diferentes ritmos (rápido, medio, lento). Acciones que dieron pie a hablar sobre la importancia de los silencios en música.

Tras un rato jugando, se lanzó un ovillo de lana blanca a cada una de las sábanas que sujetaban las cuatro parejas. Al comenzar a moverlas, el efecto óptico de la lana desenrollándose sobre las telas de colores era muy sugerente y dio lugar a un ritual de unión del grupo. En respuesta a la cuestión de: *¿cómo uniríais las cuatro sábanas pasando los ovillos de lana de una sábana a otra?,* dijeron: *¡Libertad!* y uno de ellos comenzó a cantar.

Mientras participaban del ritual, se les preguntaba lo que les sugería el movimiento de las sábanas y algunas de las respuestas que dieron fueron: *a mi pueblo, a las señoras tejiendo lana; telaraña; juego de colegio; gatos con los ovillos.*

Continuaron con el movimiento de las sábanas en grupo, impulsando los lanzamientos de los ovillos de lana, a cámara lenta, rápida y con STOP. Cuando se preguntó a quién le apetecía marcar los tiempos, una de las chicas quiso hacerlo.

Tras un rato, se dejaron las sábanas estiradas en el suelo y en círculo sobre ellas se hicieron las *respiraciones de la flor y la vela*. Hubo quien se descalzó y según se iba recibiendo el ovillo de lana que lanzaba un compañero o compañera se levantaban para *unir los movimientos en forma de coreografía sobre las sábanas.*

Se lanzó un ovillo de lana a una de las chicas que al hacer un movimiento, lanzó, a su

vez, la lana a otro compañero que también se levantó e hizo el suyo y así se continuó sucesivamente hasta que todo el grupo se hubo levantado (constatando que todos repitieron los movimientos que habían estado trabajando durante las sesiones). Tras una primera ronda, se planteó utilizar cuatro ovillos de lana, a la vez, para que cuatro de ellos se levantaran e hicieran su movimiento al mismo tiempo.

Se decidió terminar la coreografía con el movimiento de brazos que simulaba el vuelo de las gaviotas, porque ese movimiento les sugería: *libertad, espacio* y *tranquilidad.* Una de las chicas no estaba conforme con acabar así porque acababa de pisar un pájaro y no quería pensarlo, de su comentario surgió la reflexión de que *a un pájaro que está volando no se le puede pisar.*

Las sábanas de colores se transformaron en el escenario que delimitaba el espacio donde se bailaba. El lanzamiento de lana supuso un motivo para dinamizar el movimiento que había sido interiorizado a lo largo de las sesiones anteriores, fue un bailar sin querer y sin darse cuenta. Se trabajaron diferentes planos y distintos niveles (sentados, de pie, saltando, girando sobre sí y alrededor de los demás). El lanzamiento del ovillo de lana blanca mezclado con los colores rojo, azul y amarillo de la sábana, dio lugar a un poema sonoro sobre un mapa visual surgido del movimiento.

Figura 8-8. Ugena, T. *Día de Sábanas en Movimiento* [fotografía].

Al cierre del taller Ana preguntó: *¿qué podemos darle a Tania?* y uno de los chicos dijo: *un abrazo.* Entonces, el grupo se dio un abrazo que acabó con casi todos los participantes en el suelo riendo. Uno de los chicos que no había participado en el abrazo grupal dijo *-nos*

hemos divertido mucho-, este comentario fue todo un logro para él ya que, al parecer, *nunca decía nada que le pudiera comprometer y menos si implicaba al grupo.*

Ante la cuestión de *a qué se parecía el suelo donde estaban colocadas las sábanas,* dijeron que estaba bonito. Y sobre la reflexión de que *una sábana blanca de hospital se había convertido en un abrazo encima de una sábana llena de pintura con un montón de sonrisas,* comentaron*: en casa no lo puedes hacer; forma de hacer arte, nos sirve para aprender; decorar, embellecer las cosas y las personas; experiencia de vida, igual que volar cómo un pájaro; me recuerda a mis ingresos, se puede ver color en ello, aprendemos a ver el lado positivo, estamos allí para estar mejor*.

Una *canica de la suerte* fue el regalo de despedida en agradecimiento a una semana de compartir alegría.

8.3.3 Caso III: el espacio común entre el encuadre interno y el encuadre externo

Durante los días en que transcurrió el Taller de Sábanas en Movimiento, surgieron diferentes aspectos respecto a los elementos ya definidos en relación al encuadre interno y al encuadre externo.

8.3.3.1 Caso III: cuerpo y postura corporal

Se pudo observar una evolución positiva entre la sesión de presentación del primer día en la que su mirada, su forma de sentarse, su postura corporal y el tono de su voz mostraban mucha inseguridad, y la actitud más abierta y espontánea que fue en aumento durante las siguientes sesiones.

Esta evolución relacionada, en parte, al hecho de que pudieron experimentar, a través del compás flamenco, diferentes ritmos en su propio cuerpo, ayudaron a cada participante a entender el modo en que su postura y su actitud corporal, así como el ritmo de su movimiento expresan su estado interno. Esta toma de conciencia se vio incrementada gracias a la propues-

ta de observación planteada acerca del modo en que llegaban a las sesiones (unos andando rápido, sonriendo y mirando al frente, otros diciendo que estaban cansados mirando al suelo y caminando despacio).

Respecto a las limitaciones corporales, se hace referencia a uno de los participantes que presentaba un bloqueo corporal considerable, lo cual dificultaba su acción en movimiento. Observar su intento reiterado por tratar de mover la sábana como si fuera un mantón flamenco aunque el resto del grupo ya no siguiera haciéndolo, unido a su comentario al cierre del taller: *nos hemos divertido mucho,* demuestra una vez más la importancia de que la acción propuesta genere un estado emocional positivo para favorecer la implicación, la motivación y la participación en la misma.

8.3.3.2 Caso III: movimiento y ritmo

En general, era un grupo con tendencia a la inmediatez, por lo que participar en un proceso de creación continuado les ayudó a controlar sus impulsos. A lo largo de cuatro días, las sábanas se fueron transformando por la pintura y las distintas formas de aplicarla, los diferentes usos que las dieron (lienzo, vestido, hamaca, tienda de campaña, mantón flamenco…), así como por los distintos planos (vertical, horizontal) y niveles (alto, medio, bajo) que se trabajaron. Estas acciones están relacionadas con la creatividad y la búsqueda de alternativas, diferentes maneras de ver, pensar y hacer en una situación que, en este caso, está representada por las sábanas en movimiento.

El participante que presentaba un movimiento habitual tan relajado que casi era inexistente, verbalizó durante la evaluación que su percepción al realizar la acción de pisar las uvas era la de haber estado bailando. Este comentario lleva a afirmar que, a través de diferentes metáforas visuales, las sábanas impulsaron el movimiento y facilitaron la exploración del cuerpo en el espacio, por lo que las imágenes que relacionan situaciones cotidianas con otras de representación (como la danza) son muy valiosas para motivar la participación.

De igual modo, la imagen de la flor y la vela para sintonizar con el ritmo interno a través de la respiración es fundamental para lograr una buena concentración en la tarea, así como un óptimo mecanismo de regulación, canalización y gestión de emociones y estados de ánimo.

8.3.3.3 Caso III: expresión, lenguaje y comunicación

Además de intentar acomodar el propio lenguaje al suyo, es importante ofrecer al grupo participante nuevos lenguajes y formas de expresión artística, tanto verbales como no verbales, para potenciar su expresión y su comunicación.

Por eso, la creación de una coreografía a partir de movimientos, gestos, actitudes o palabras que les iban surgiendo, acompañados por unos elementos de vestuario, decorado, utilería y atrezzo como fueron las sábanas, que iban evolucionando a partir de su acción artística, fue fundamental para empoderarles y darles voz, al valorar y respetar las ideas que libremente introdujeron en la dinámica del taller.

También es muy destacable el hecho de que decidieran concluir la coreografía del último día del taller con el movimiento de brazos que simulaba el vuelo de las gaviotas porque les sugería *libertad, espacio* y *tranquilidad.* Un simbolismo que resuena en la famosa frase de Frida Kahlo (1953) *¿Pies para que os quiero si tengo alas para volar?,* cuando toma la imaginación como opción de vida resiliente.

Vivenciar la comunicación a partir de diferentes canales como el cuerpo, el tacto, la sábana, la pintura o el movimiento también les ayudó a explorar y acercarse a cada miembro del grupo. Cuyas interacciones pudieron incorporar, en mayor o menor medida, a su propio mapa mental, corporal y emocional.

8.3.3.4 Caso III: emociones

A continuación se transcriben algunos comentarios que fueron surgiendo en el taller y que son significativos porque recogen el estado emocional al término de las sesiones:

Aunque he empezado mal tirando a regular (o al revés) ahora estoy tirando a mejor. Me gusta mucho bailar y en la discoteca bailo, pero cuando tengo que bailar en público me da vergüenza, sin embargo hoy me he sentido muy bien bailando con el grupo y por eso estoy contenta. La percepción de esta participante fue muy significativa porque, aunque ya estaba a punto de terminar su tratamiento, hacía relativamente poco que había tenido una recaída, motivo por el cual valoraba mucho terminar una actividad y sentirse mejor a causa del trabajo realizado.

A raíz de que uno de los participantes dijera *estoy muy contento con las canicas,* surgió la idea de cambiar la percepción de las manchas de pintura que tenían en la ropa o en algunas partes de su cuerpo, por fotografías o registros de *antes del taller estar regular y ahora mejor* o *con más alegría.* Es decir, huellas de emociones negativas transformadas en otras más positivas y portadoras de bien-estar gracias a la acción desarrollada.

También se pudo comprobar que el hecho de ofrecer diferentes técnicas, lenguajes y materiales ayudó a conectar con todos los participantes y a motivar su participación en otras acciones que les podían resultar, a priori, más aburridas. Hubo quien prefirió trabajar con *la sábana colocada en la pared,* quien disfrutó más cuando *pudo utilizar la cámara de fotos y arrojar las canicas,* quien *se había sentido muy bien con la propuesta de pintar los trajes* o quien disfrutó *porque se pudo manchar las manos de pintura y también taparse los ojos con el pañuelo*.

Compartir todas estas opiniones en grupo, acerca de la emoción que les había supuesto desarrollar las diferentes acciones o propuestas, les sirvió para comprobar la variedad de tonalidades emocionales que existe en las personas y la importancia de darles cabida para poder manejarlas correctamente.

8.3.3.5 Caso III: proceso creativo

En referencia a los colores (rojo, azul, amarillo) que acompañaron este proceso, se

consideró interesante trabajar con los primarios para que surgieran otros, secundarios, a partir de mezclas casuales o intencionadas.

Una de las participantes que no pudo acudir a un par de sesiones, mostró interés acerca del significado que había tenido para el resto del grupo el color azul y el amarillo. Cuando el resto se lo dijo, se retomó la conversación sobre cómo un mismo color puede significar *miedo* para una persona y *energía* o *alegría* para otra.

De esta forma pudieron compartir con el grupo que las polaridades son potencialmente infinitas y, por tanto, relativas. Al tiempo de poner en evidencia que todas las ideas y opiniones son importantes y necesarias porque ayudan a las personas a sentir, reflexionar, abrirse y crecer.

Es fundamental la reflexión de cómo cada participante puede tener una percepción acerca de, por ejemplo, un color; ya que les ayudó a vivenciar que todas las personas pueden tener diferentes pensamientos y, sin embargo, encontrar aceptación dentro del grupo, siempre y cuando se plantean desde la honestidad y el respeto.

Esta idea materializada a través de su opinión acerca de un color, puede extrapolarse a cualquier persona, situación, técnica, acción, experiencia o vivencia. Queda ejemplificada así, la reflexión de Eisner (2004), de que el mapa no es el territorio y por tanto la mirada de toda persona siempre es parcial. Desde esta asunción, lo fundamental es alimentar una mirada proveedora de bien-estar para uno mismo y los demás.

8.3.3.6 Caso III: migración de identidad

Durante los días que duró el taller, se pudo comprobar una evolución muy positiva en cada participante en los aspectos ya mencionados.

Aunque este taller no tuvo una duración suficiente para hacer una valoración global acerca de la migración de identidad de cada participante, unido a los otros talleres que tuvieron lugar en las semanas sucesivas, seguramente aportó un granito más de arena a las dunas

de la identidad de este grupo de adolescentes.

Un continuo cambio que, es de esperar, haya sido para mejor.

8.3.3.7 Caso III: evaluación y recogida de información

En el diario de campo se recogió lo ocurrido en la sesiones y también se realizaron diferentes dibujos en los que se plasmaron las impresiones de aquellos momentos que resultaron relevantes fuera y dentro del Taller de arteterapia en movimiento.

El registro audiovisual de los movimientos realizados por cada participante resultó de gran interés y el visionado de esas imágenes permitió observar detalles que habían pasado inadvertidos durante las sesiones. A fin de proteger su privacidad, no se muestran ninguna de esas imágenes.

Por otra parte, la supervisión recibida por Mónica Cury y Ana Serrano, así como con el resto de las compañeras que participó en el proyecto resultó de gran interés a la hora de verificar los datos obtenidos y la consecución de los objetivos definidos al comienzo de la actuación.

8.4 CONCLUSIONES DEL CASO III: SÁBANAS EN MOVIMIENTO

Tabla 8-1. Conclusiones del Estudio de Caso III – Sábanas en Movimiento por conceptos clave

Conceptos Clave	Conclusiones
Cuerpo y postura corporal	Evolución positiva entre la actitud corporal de la sesión de presentación del primer día (más cerrada e insegura) y la actitud más abierta y espontánea de las siguientes sesiones. La toma de conciencia del modo en que llegan a la sesión (forma de caminar, dirección de la mirada, lugar ocupado en el espacio…) ayuda a contactar con el estado interno.
Movimiento y ritmo	Las imágenes y las metáforas visuales evocadas motivan el movimiento, impulsan la danza y facilitan la exploración del cuerpo en el espacio (pisar uvas, imitar animales, fenómenos de la naturaleza…). La imagen de la flor y la vela ayuda a sintonizar con el ritmo interno a través de la respiración, focalizando la atención en la tarea y actuando como mecanismo de regulación, canalización, gestión de emociones y estados de ánimo.
Expresión lenguaje y comunicación	La creación de una coreografía grupal, uniendo movimientos, gestos, actitudes y palabras, a las sábanas, que evolucionan a partir de la acción artística, empodera y devuelve la voz a quien participa. El Taller de arteterapia en movimiento facilita vivenciar la expresión y la comunicación a través de diferentes canales, y mejora las interacciones grupales. Importante acomodar el propio lenguaje (verbal y no verbal) al de cada participante.
Emociones	Si la acción propuesta genera un estado emocional positivo, favorece la implicación, la motivación y la participación en la misma. El desarrollo de diferentes acciones sirve para comprobar la variedad de tonalidades emocionales existente en las personas. El grupo acoge las emociones que despierta la propuesta. El estado emocional al término de la sesión siempre era mejor que al comienzo de la misma. Cambia la percepción de las manchas de pintura en sus ropas o en sus manos, por huellas emocionales positivas y portadoras de bien-estar gracias a la acción desarrollada.
Proceso creativo	Ofrecer diferentes técnicas, lenguajes y materiales motiva a participar en las propuestas. El juego, la metáfora y el disfrute optimiza el propio aprendizaje. Durante el proceso seguido las sábanas se transformaron por la pintura y las distintas formas de aplicarla, el uso (lienzo, vestido, hamaca, tienda de campaña, mantón flamenco, alfombra…), los planos (vertical y horizontal) y niveles (alto, medio, bajo). El trabajo con colores primarios y el nacimiento de otros, secundarios, a partir de mezclas causales o intencionadas, es metáfora de las distintas situaciones que aparecen en la vida y a las que cada participante puede asignar un valor. El Taller de arteterapia en movimiento favorece una mirada proveedora de bien-estar para uno/a mismo/a y los demás. El proceso de creación continuado reduce la impulsividad y disminuye la tendencia a la inmediatez.
Migración de identidad	Evolución positiva a lo largo de las sesiones. La imaginación es una opción de vida resiliente. Cada participante construye su identidad de manera más positiva. Deciden concluir la coreografía grupal con el vuelo de los pájaros, que para el grupo simboliza *libertad, espacio y tranquilidad*.

9 ESTUDIO DE CASO IV: WORKING WITH HANDS

9.1 CASO IV: DESCRIPCIÓN

- Nombre del Curso ATHENS (Advanced Technology High Education Net System). Escuela Superior de Arquitectura. Universidad Politécnica de Madrid.
- Muestra: 20 alumnos y alumnas de diferentes facultades de universidades europeas (con edades comprendidas entre 18 y 30 años).
- Período de investigación: entre el 14 y el 18 de noviembre de 2011.
- Programa de acción: el Taller de *Flamenco & Sign Language* (realizado junto a Katerina Psegiannaki) y el Taller *Learning the Castanets* se desarrollaron en dos sesiones de una hora cada una.
- Objetivo: extrañar lo habitual y habituar lo extraño. Surgiendo, entre otras, la iniciativa de explorar la fusión de las manos en el lenguaje flamenco y la lengua de signos, así como el lenguaje de las castañuelas.

9.2 CASO IV: CONTEXTUALIZACIÓN

9.2.1 Curso ATHENS

La red Athens está formada por 16 Instituciones Europeas de Educación Superior (una por país), y es la Universidad Politécnica de Madrid (UPM) la universidad española miembro de la red. En el marco del programa ATHENS las universidades participantes organizan cursos de una semana de duración (dos veces al año: marzo y noviembre) en los que participan alumnos y alumnas de todas las universidades de la red.

Los cursos ATHENS constan de 30 horas (clases, laboratorio, visitas técnicas, prácticas, etc.) repartidas en una semana de clases. El tema del curso es elegido por el/la docente, así como su nivel de dificultad (general o especializado), el idioma en el que se imparte (preferiblemente el inglés), los horarios y los prerrequisitos que deben cumplir los alumnos y

alumnas participantes. La docencia del curso puede ser realizada por uno o varios profesores y profesoras.

El curso Athens *Working with Hands*, se desarrolló desde el Grupo de Investigación Hypermedia formado por sus dos responsables, el Catedrático Javier Seguí de la Riva y la Dra. Atxu Amann y Alcocer, y otros compañeros y compañeras Katerina Psegiannaki, Anthi Kosma, Lola Martinez, Efi Giannopoulou, Gonzalo Pardo y Tania Ugena.

En reuniones semanales se fueron perfilando diferentes aproximaciones al tema de las manos, compartiendo textos y realizando algunas acciones creativas como un cadáver exquisito (donde nació el *Colectivo Embrujo a Mano*) o sesiones donde se fotografiaron y grabaron las manos con distintas técnicas y perspectivas. Fruto de estas experiencias se presentó el póster *Fet a mà*, en las Jornadas científicas en la Sede del Colegio de Arquitectos de Cataluña *Architecture, research and profession* en marzo de 2011.

Figura 9-1. Kosma, A. y Ugena, T. *Embrujo a mano* [collage]

En noviembre de ese mismo año se llevó a cabo el curso ATHENS, *Working with hands*.

9.2.2 Escuela Técnica Superior de Arquitectura de la Universidad Politécnica de Madrid (ETSAM)

La enseñanza de la Arquitectura, como disciplina escolar, está vinculada a la creación de la Real Academia de Bellas Artes de San Fernando de Madrid cuyos Estatutos fueron

aprobados en 1757. La reforma introducida en las enseñanzas artísticas en el reinado de Isabel II (1844), dio lugar a un transitorio *estudio especial de arquitectura* dentro de una nueva Escuela de Nobles Artes (1845), ligada aún a la Academia. Tres años más tarde se creó como institución independiente la Escuela Especial de Arquitectura de Madrid, la primera que funcionó en España.

Durante el período de la Academia las enseñanzas tuvieron lugar en la Real Casa de la Panadería de la Plaza Mayor y luego en el antiguo Palacio de Goyeneche, hoy sede de la Academia en la calle de Alcalá. A raíz de la separación como Escuela, se habilitó para ésta parte del antiguo Colegio Imperial, en la calle de los Estudios, hasta su posterior traslado al edificio que, desde 1936, ocupa en la Ciudad Universitaria.

9.3 CASO IV: TALLER DE ARTETERAPIA EN MOVIMIENTO

Figura 9-2. Psegiannaki, K. *Espacio donde se desarrolló el Taller Working with Hands* [fotografía].

Aunque el curso ATHENS se desarrolló íntegramente en un aula de la Escuela de arquitectura, alguna de las propuestas tuvo otros escenarios (los pasillos, cafetería y alrededores de la Escuela, el Museo del Prado, un tablao del centro y diferentes ubicaciones de Madrid por las que alumnos y alumnas se movieron libremente). De tal modo que el aula fue el centro de las diversas acciones y el lugar donde se visionaron o escucharon el resultado de aquellas otras que se desarrollaron fuera.

Las mesas y las sillas no estaban fijas en el suelo, por lo que fueron apartadas y apiladas en los extremos del aula, consiguiendo un espacio más diáfano para realizar aquellas acciones que requerían mayor movimiento, como en los talleres de *Flamenco & sign language* o *Learning the castanets*.

Era un aula luminosa, bastante más larga que ancha y con una gran pizarra, a la que se añadieron otras dos, fabricadas con cartulinas negras, donde alumnos y alumnas iban añadiendo cada día nuevos elementos a partir del trabajo que desarrollaban. Al terminar el curso, una de las pizarras contenía un gran atlas sobre las manos y, la otra, una bufanda que tejió todo el grupo en los *in-betweens*, o en el espacio y el tiempo existente entre una y otra actividad.

9.3.1 Caso IV: encuadre interno

El hecho de observar las manos de cualquier persona en múltiples situaciones (posada sobre algún lugar, accionando al hablar, sujetando un objeto, utilizando una herramienta, acariciando…) es fuente de asombro e información. Es una de las partes más atrayentes del cuerpo humano y si se atiende a su color, tamaño o forma, se pueden descubrir pequeños detalles de la vida de las personas que, en mayor o menor medida, intentan cosas.

A la hora de plantear diferentes propuestas en el curso ATHENS, se tuvieron en cuenta diversas percepciones, sensaciones y emociones en torno a las manos en relación al baile flamenco. Las manos son un órgano articulado de expresión que explora y ayuda a posicionarse en el espacio, a encontrar referencias y a descubrir el eje corporal en equilibrio. En relación al baile flamenco, las manos bailan hacia dentro y hacia fuera, quiebran la armonía y el equilibrio de las líneas que crean los brazos y son transmisoras de fuerza, delicadeza y libertad.

Además, cada palo flamenco tiene un carácter que le es propio, por ejemplo la *soleá* es solemne, los *tangos* festeros, la *bulería* espontánea, la *farruca* es valiente, la *seguiriya* trágica... de tal forma que cuando las manos flamencas dibujan el aire en movimiento, parecen tener vida propia ya que reflejan las emociones y los sentimientos más íntimos e intensos del ser humano.

Esta expresión flamenca manual en relación a la lengua de signos (generalmente em-

pleada por personas que presentan dificultad para oír parcial o totalmente), ofrece posibilidades diversas e incalculables, tal y como puede apreciarse en María Ángeles Narváez, *La Niña de los Cupones*, artista sorda y pionera en el baile y cante flamenco en lengua de signos.

Surgieron dos dudas importantes ante la posibilidad de colaborar como docente en este Taller, en relación al hecho de dar clase en un ámbito desconocido como la arquitectura y, además, hacerlo en inglés. Sin embargo, la premisa de que las manos hablan un lenguaje primario y universal previo a las palabras y de que son un medio de entendimiento entre todos los pueblos, sirvió para superar este vértigo inicial y plantear las propuestas de *Flamenco & sign language* y de *Learning the castanets* en el curso ATHENS.

Finalmente, se comprobó que *la realidad es un examinador menos duro que la posibilidad o la duda*, ya que el curso tuvo una valoración muy positiva y permitió establecer muy buenas relaciones entre todo el grupo de investigación, gracias a las que se siguen realizando colaboraciones ocasionales con la ETSAM.

9.3.2 Caso IV: encuadre externo

9.3.2.1 Caso IV: grupo participante

El curso ATHENS estaba dirigido a alumnos y alumnas de arquitectura, arquitectura de interiores, diseño industrial y a toda persona interesada en explorar sus manos.

El primer día del curso, los profesores y profesoras del curso colocados en la entrada del aula recibieron al grupo de veinte estudiantes de distintas nacionalidades. Uno a uno, se les dio la mano a modo de presentación, sin que una sola palabra brotara de su boca. Fue una bienvenida inspirada en los saludos que hacen los mimos.

Acto seguido y según entraban en el aula y dejaban sus cosas, se les colocaba un antifaz de fieltro que les impedía ver. Por parejas debían tocar la cara y el pelo de su compañero o compañera y al cabo de un rato de reconocimiento, y sin quitarse el antifaz, creaban en barro

el busto de la persona a la que acababan de conocer a través del tacto.

Esta fue la primera de muchas otras propuestas que transformaron el ambiente del grupo. De una posición inicial muy seria, encorsetada y comedida, a una final más abierta, cómoda y activa.

9.3.2.2 Caso IV: objetivos

En este grupo interdisciplinar, se quisieron investigar acciones y procesos que liberan las manos, a partir de un planteamiento mezcla de asombro y respeto, pues son un órgano central en la transformación del medio, en el equilibrio postural y expresivo, en la comunicación o en la habilidad artesana. Las manos son guía y lenguaje en ciertas discapacidades y tienen un papel protagonista en el arte, en la educación y en terapia.

Bajo la premisa de que las manos liberadas movilizan la imaginación, el objetivo principal de este curso ATHENS fue plantear estrategias para el impulso de la creatividad, mediante prácticas y acciones diferentes, propuestas no solo por los docentes sino también por los alumnos y alumnas.

El hilo conductor de estas acciones fueron las manos y la exploración de diferentes formas de habitar lugares, de comunicar y de expresar mediante su uso creativo, a partir de estas categorías:

- La mano como lenguaje. Inventando un lenguaje de signos. Inventando una escritura. Hablando con las manos.
- La mano haciendo ruido/sonido. Resonancias de las manos en el espacio arquitectónico. Los ecos de la mano. Repercusiones de las manos sobre los objetos.
- La mano tocando. Mano y materia. Sentido táctil. Describir el tacto mediante dibujos o escritos.
- Mano con mano. Interacción entre las manos de los participantes mediante objetos transicionales. Tocar la mano del otro, sentir.

- La mano bailando. Miniaturización del cuerpo. Moverse en el espacio entre las manos. Manos y cuerpo.
- La mano formante. Observar la mano en el proceso de hacer. La mano contra la materia, la mano transformando la materia. La huella de la mano.
- La mano como lugar. Habitar lugares creados con la mano. Juego de escalas. La mano como superficie, la mano como cavidad.

En el caso concreto de *Flamenco & sign language* y *Learning the castanets*, el objetivo principal fue ayudar a que el grupo de alumnos y alumnas tomara conciencia de las posibilidades de expresión de las manos en el baile flamenco, con y sin castañuelas, en relación a la lengua de signos.

Los objetivos específicos fueron:

- Utilizar los movimientos de manos aprendidos para dar mayor fluidez y naturalidad a sus conversaciones cotidianas o a sus exposiciones académicas y/o laborales.
- Fomentar la atención y la observación a la hora de construir arquitecturas corporales en relación al baile, como entrenamiento para sus proyectos arquitectónicos.
- Favorecer la escucha y la cohesión grupal a través de los ritmos y la música flamenca mediante el toque de castañuelas.
- Promover la identificación y canalización de emociones mediante el baile y la música flamenca.
- Descubrir otras formas de comunicación, estrechamente relacionadas con el arte y la expresión no verbal.

9.3.2.3 Caso IV: el proceso creativo a través del desarrollo de una sesión tipo

Flamenco & Sign Language

Tras una primera conversación en grupos de cuatro personas realizada a través de las manos sobre diversos fragmentos de películas, canciones o escritos y su posterior presenta-

ción a los otros grupos; se trabajó la técnica de manos en el baile flamenco con la intención de ampliar el vocabulario que habían utilizado durante estas conversaciones.

Ya se ha comentado cómo el ritual flamenco se ubica en espacios circulares para facilitar la intercomunicación y la participación colectiva. Como el grupo era numeroso y el espacio del aula no permitía que se colocaran en un solo círculo, se formaron dos círculos concéntricos para trabajar la técnica de manos, alternando continuos y repetitivos movimientos de extensión y flexión de los cinco dedos de la mano y la rotación de muñecas de fuera hacia dentro y de dentro hacia fuera.

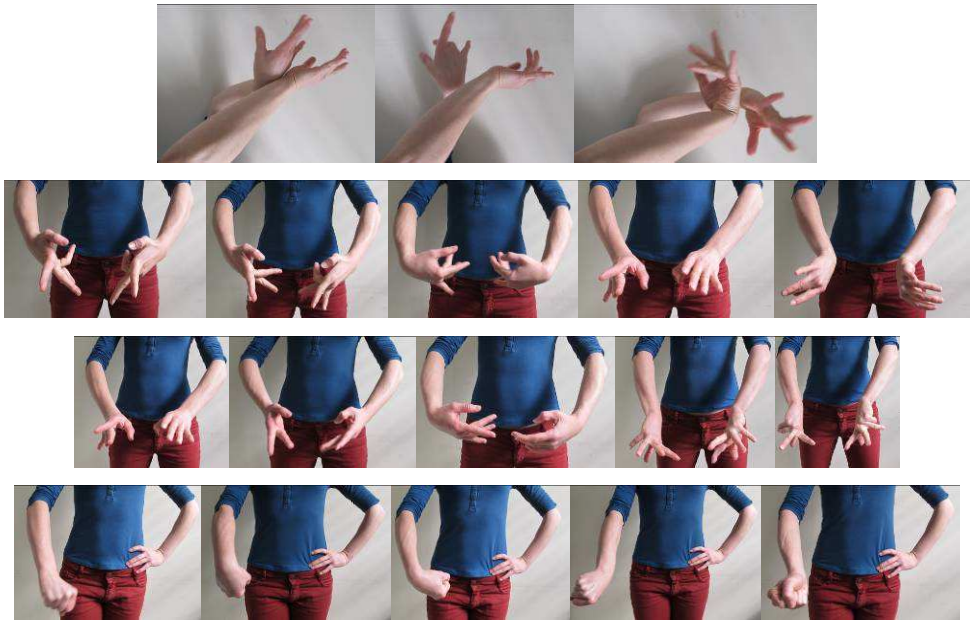


Figura 9-3. Psegiannaki, K. *Muñecas, dedos y manos* [fotografía].

Tras realizar varias series de estos movimientos y realizar una pequeña coreografía guiada, el gran grupo volvió a dividirse en los grupos que habían trabajado anteriormente el diálogo en lengua de signos para reelaborarlo y resignificarlo añadiendo aquellos elementos flamencos que consideraran convenientes.

Figura 9-4. Psegiannaki, K. *Flamenco & Sign Language I* [vídeo]. Recuperado de https://vimeo.com/41366319.

Figura 9-5. Psegiannaki, K. *Flamenco & Sign Language II* [vídeo]. Recuperado de https://vimeo.com/41243725.

Al observar las conversaciones surgidas al utilizar elementos del baile flamenco, se comprobó que cada participante presentaba una actitud corporal más relajada, abierta y espontánea que en la anterior conversación. Además, su gesto facial y su sonrisa corroboraron lo que también manifestaron verbalmente en la evaluación final, se sentían alegres y el ambiente general fue muy animado.

El hecho de que cada participante introdujera los movimientos de la técnica de manos en flamenco implicó su cuerpo totalmente y proporcionó mayor dinamismo y libertad a su expresión con respecto a la del comienzo de la sesión.

Por otro lado, su capacidad de observación y atención fue muy desarrollada ya que todos los grupos emplearon casi todos los elementos trabajados para reelaborar sus diálogos. La escucha entre los miembros de cada grupo también fue muy positiva.

De haber sido por el grupo de alumnos y alumnas hubieran seguido bailando más tiempo, sin embargo, una vez que todos los grupos hubieron dialogado con sus manos, se paró la actividad porque comenzaron a dar clase en el aula de al lado. Así que el grupo se despidió hasta la noche, para ir al tablao *Las Carboneras* a fin de observar la forma que tienen de usar las manos quienes bailan, tocan y cantan flamenco.

Al término de la función, todo el grupo aplaudió apasionadamente. La experiencia en vivo les encantó y manifestaron su entusiasmo por haber asistido a un espectáculo tan rico en matices emocionales y expresivos.

Learning the Castanets

A primera hora del día siguiente comenzó la sesión, comentándose las estructuras de algunos bailes flamencos que se habían visto la noche anterior. Se resaltó cómo cada componente del cuadro flamenco respetó el compás del palo que estaban interpretando y se reflexionó sobre el uso de las manos como instrumentos por sí mismas, al dar palmas (golpeando con los dedos de una mano en la palma de la otra un poco ahuecada) y al hacer pitos (que se han de practicar hasta conseguir un sonido fuerte y variado de los distintos dedos). De tal forma que pudieron relacionar la mano como instrumento musical con la mano que toca un instrumento, herramienta clave para tocar las castañuelas.

Es fundamental sujetar las castañuelas firmemente al dedo pulgar, para que los demás dedos percutan sobre ellas con la fuerza suficiente como para hacerlas sonar.

Figura 9-6. Psegiannaki, K. *Learning the Castanets I* [fotografía].

Sostenerlas con las manos colocadas correctamente y pulsar con los dedos estirados en la parte inferior de las mismas, ayuda a obtener sonidos limpios y brillantes.

Sentados en círculo se comenzó a trabajar la técnica de castañuelas. Con los cuatro dedos de ambas manos (A y B) se alternaba el toque de la siguiente forma:

- meñique A – meñique B – anular A – anular B – corazón A – corazón B – índice A – índice B – índice A – índice B – corazón A – corazón B – anular A – anular B – meñique A – meñique B.
- meñique A – corazón B – anular A – corazón B – corazón A – corazón B – índice A – corazón B.

- 2meñique A – corazón B – 2anular A – corazón B – 2corazón A – corazón B – 2índice A – corazón B.
- anular A – anular B – anular A – anular B – anular A – anular B – anular A – anular B… (pi - ta – pi - ta – pi - ta – pi - ta…)

Figura 9-7. Psegiannaki, K. *Learning the Castanets II* [vídeo]. Recuperado de https://vimeo.com/41371894

Figura 9-8. Psegiannaki, K. *Learning the Castanets III* [vídeo]. Recuperado de https://vimeo.com/41371040

El hecho de tocar los palillos o las castañuelas añade dificultad a cualquier baile. Este instrumento de percusión posibilita la gestación de diferentes espacios ya que puede tocarse en diversas posiciones de brazos (tanto abiertas como cerradas), de forma estática o en movimiento y percuten al golpearse suavemente entre ellas o con distintas partes del cuerpo (caderas, hombros, brazos, manos…) lo cual permite combinaciones y posibilidades infinitas.

Introducir las castañuelas de forma lúdica en el curso ATHENS, motivó al grupo y supuso un elemento cohesionador del mismo, ya que consiguieron marcar el compás de *seguiriya* y llevar el ritmo a un tiempo, algo que entraña cierto grado de dificultad cuando nunca antes se ha hecho.

Por otra parte, su pequeño tamaño y el poder practicar con ellas utilizando sordinas (trozo de goma elásticas, tela o calcetín…, con que se envuelve una de sus partes para evitar que produzca sonido) permite llevarlas y utilizarlas en cualquier lugar. Prueba de ello es que en la mayoría de los trabajos audiovisuales que presentaron los alumnos y alumnas al final del curso, interactuaron en mayor o menor medida con las castañuelas (claro indicador de que este instrumento resultó muy interesante para el grupo).

9.3.3 Caso IV: el espacio común entre el encuadre interno y el encuadre externo

9.3.3.1 Caso IV: cuerpo y postura corporal

En estas sesiones, en particular, y en el curso ATHENS, en general, se realizó una aproximación a los posibles significados de la experiencia corporal vivida tanto por los alumnos y alumnas, como por cada uno de los miembros del grupo de investigación que participaron.

Gracias a la cual se pudo comprobar que el hecho de implicar el cuerpo en las propuestas educativas aporta un cambio positivo en las creencias y una mejora en la identidad de las personas implicadas. De tal manera que cada persona crea su propia realidad a través de la experiencia corporal y de su capacidad de adaptación en función de ésta.

9.3.3.2 Caso IV: movimiento y ritmo

Vivenciar diferentes ritmos de la música flamenca y el movimiento de las manos en el baile, supuso un antes y un después para el grupo participante.

En un primer momento sus cuerpos estaban más rígidos, más cerrados, con mayor tendencia al inmovilismo y con dificultad para alcanzar todos los puntos de su *kinesfera*, lo que denotaba vergüenza y timidez. Sin embargo, durante el desarrollo de la sesión grupal a través del ritmo y el movimiento existió mayor soltura, espontaneidad, desinhibición y expresividad, traducida posteriormente en un ambiente más distendido y en interesantes modificaciones

realizadas a las conversaciones que hicieron al comienzo.

9.3.3.3 Caso IV: expresión, lenguaje y comunicación

Mostrar el arte flamenco en el ámbito académico supuso un acercamiento a una parte importante de la cultura española y al modo de expresión de un pueblo, siempre desde el respeto y sin recurrir al tópico estereotipado.

Por otra parte, el hecho de que veinte alumnos y alumnas de distintas culturas se unieran íntegramente gracias al lenguaje flamenco, encuentra mucha resonancia con los orígenes del flamenco ya que, como se ha visto, es un arte constituido a partir de diferentes culturas.

Gracias al baile, el grupo pudo tomar conciencia de la importancia que tiene la actitud corporal para la comunicación con el otro, así como en las interacciones humanas de cualquier tipo, ya sean familiares, de amistad o laborales. Una actitud corporal muy en conexión con la seguridad y la confianza en uno mismo.

9.3.3.4 Caso IV: emociones

Es importante destacar el valor de la experiencia artística, la capacidad creativa, el humor, la motivación y la generosidad con que los alumnos y alumnas participaron en el curso ATHENS. La pareja de baile formada por sus manos en la lengua de signos y en el flamenco danzó silenciosamente en el proceso de habitar el propio cuerpo y percibir el de los demás conectando con sus emociones.

Como la sesión de *Flamenco & sign language* se llevó a cabo a mitad de la semana y, además, coincidió con la visita al tablao, el ambiente grupal que ya era bueno, fue aún mejor. Lo que revirtió positivamente en todas las demás propuestas y motivó a los propios alumnos y alumnas a presentar otras nuevas.

9.3.3.5 Caso IV: proceso creativo

En el curso ATHENS se valoró la participación y el intento de la actividad por parte

de cada uno de los alumnos y alumnas, subrayando la necesidad de vivir el proceso y no tanto el resultado. Para ello se reforzaron los pequeños logros, conectando siempre desde la empatía con cada miembro del grupo.

Este proceso grupal quedó recogido el último día en una gran bufanda que, a modo de cadáver exquisito, fueron tejiendo los alumnos y alumnas en los *in-betweens* del curso, durante toda la semana.

En el caso concreto de *Flamenco & sign language* y *Learning the castanets*, el proceso creativo también fue muy fructífero. En ambas sesiones hubo una parte más dirigida y otra más libre y espontánea, en la que surgieron elementos muy valiosos tanto para el proceso interno de cada participante como para el proceso grupal.

9.3.3.6 Caso IV: migración de identidad

El hecho de realizar una acción con un sentido diferente al de costumbre involucra la reflexión y beneficia a todas las personas que en ella participan.

En este sentido, cada narración personal sobre la propuesta de relacionar el movimiento de las manos en el baile flamenco con la lengua de signos recogió un sentido educativo y social de transformación y cambio positivo. Además, los alumnos y alumnas tomaron interés por el flamenco y la lengua de signos con la fuerza suficiente como para seguir investigando por su cuenta, tal y como reflejaron en la evaluación que hicieron al final del curso.

9.3.3.7 Caso IV: evaluación

La evaluación constó de las siguientes cuestiones:

- escribir cinco palabras significativas acerca del curso
- ¿por qué elegiste este curso?
- ¿cuáles eran tus expectativas sobre el curso?
- ¿algo qué te haya gustado y algo qué no te haya gustado?

- ¿sorpresas?
- ¿deseos futuros?

En todas las evaluaciones hubo referencia, en mayor o menor medida, a las sesiones de flamenco y castañuelas en relación a la lengua de signos. A la mayoría les gustó mucho haber tenido contacto con la cultura española a través del arte flamenco *(the variety of subjects specially related to Spain -flamenco, castanets-),* se habían sorprendido de los resultados obtenidos tras la clase de técnica de flamenco (*having short but effective flamenco class),* de la visita al tablao (*flamenco show, incredible, going to the flamenco-show, flamenco show, really powerful),* y como deseos futuros manifestaron interés por aprender flamenco y lengua de signos *(flamenco, interesting about deef people, learn sign language, improve flamenco dancing).*

9.4 CONCLUSIONES DEL CASO IV: WORKING WITH HANDS

Tabla 9-1. Conclusiones del Estudio de Caso IV – Working with Hands por conceptos clave

Conceptos Clave	Conclusiones
Cuerpo y postura corporal	Acerca los significados de la experiencia corporal vivida. Las propuestas educativas en relación al cuerpo aportan un cambio positivo en las creencias y una mejora en la identidad de los alumnos y alumnas. Cada persona crea su propia realidad a través de la experiencia corporal y de su capacidad de adaptación en función de ésta.
Movimiento y ritmo	La técnica de cuerpo en el baile flamenco aporta mayor flexibilidad y apertura corporal, facilita la exploración de la *kinesfera* y aumenta la tendencia al movimiento. El ritmo (castañuelas) y el movimiento (baile flamenco) aportan mayor espontaneidad, desinhibición y expresividad. Generando un ambiente grupal más distendido y motivador.
Expresión lenguaje y comunicación	El arte flamenco en el ámbito académico supone el acercamiento a una parte importante de la cultura española y al modo de expresión de un pueblo, sin recurrir al tópico estereotipado. En resonancia con sus orígenes, el arte flamenco sirve de nexo de unión entre alumnos y alumnas de diferentes culturas. Conciencia de la importancia de la actitud corporal en la comunicación con el otro, en conexión con la seguridad y la auto-confianza.
Emociones	Fomenta la cohesión grupal y mejora el ambiente, lo que revierte positivamente en las demás propuestas planteadas y motiva a quien participa a presentar otras nuevas. Ayuda a tomar conciencia de las emociones propias y de los demás. Empatía para conectar con cada miembro del grupo.
Proceso creativo	El grupo crea, a modo de cadáver exquisito, una gran bufanda tejida por cada participante en los espacios existentes durante y entre las diferentes propuestas. Consta de una parte más dirigida y otra más libre, en las que surgen elementos muy valiosos para el proceso interno y el grupal. Valor de la participación y del intento de la actividad, refuerzo de los pequeños logros.
Migración de identidad	Una acción con un sentido distinto al de costumbre involucra la reflexión y aporta un beneficio personal a quien participa. Promueve la transformación y el cambio positivo. Motiva el interés para seguir investigando.

10 ESTUDIO DE CASO V: ACCIÓN*CREACIÓN

10.1 CASO V: DESCRIPCIÓN

- Trabajo desarrollado dentro del Grupo de Investigación de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid dirigido por la Dra. Marian López Fernández-Cao que forma parte del Proyecto Europeo ARIADNE (Arte para la Adecuación Intercultural en el Nuevo Entorno). La esencia del enfoque del grupo de investigación fue recogida bajo la idea *Sentirse en Casa*.
- El lugar asignado para desarrollar este proyecto ideado junto a Berta de la Dehesa, compañera de prácticas del Máster de Arteterapia, fue un Centro de Acogida de Refugiados Políticos y Solicitantes de Asilo de la Comunidad de Madrid.
- Muestra: 5 adultos y 6 menores (de 3 a 14 años) de diferentes nacionalidades: México, Palestina, Sahara Occidental, Afganistán, Sudán y Rusia.
- Período de investigación: entre noviembre de 2011 y febrero de 2012.
- Programa de acción: el taller tuvo una frecuencia de dos sesiones semanales y una duración de tres horas por sesión. La semana del 26 al 29 de diciembre se realizaron sesiones cada día, aprovechando las vacaciones de Navidad de los niños.
- Objetivo: reducir los niveles de ansiedad e incertidumbre y desarrollar diferentes habilidades comunicativas no verbales.

10.2 CASO V: CONTEXTUALIZACIÓN

10.2.1 Proyecto ARIADNE

*ACCIÓN*CREACIÓN* surgió dentro del Proyecto de Investigación Europeo ARIADNE (Arte para la Adecuación Intercultural en el Nuevo Entorno), que comenzó el 1 de enero de 2011 y finalizó el 31 de diciembre de 2012.

El equipo ARIADNE lo formaron la Asociación Élan Interculturel (Francia), Grupo de Investigación UCM (Madrid), Fundación Artemisszió (Hungría), OSMOSIS – Centro para las Artes y la Educación Intercultural (Grecia), Momentum Arts (Reino Unido) y TAN Dance (Reino Unido).

Esta asociación tiene como tarea sistematizar teorías acerca de cómo el arte puede mejorar la adaptación al país de acogida, evaluar las metodologías empleadas con rigor científico para validar la mejora individual y social en individuos migrantes (ampliamente demostrado en la práctica) y recopilar los recursos de los programas desarrollados para que las diferentes iniciativas no queden aisladas.

La Dra. Marián López Cao lanzó la propuesta para participar en este proyecto en septiembre del 2011. A lo largo de este mes se tuvieron sucesivas reuniones con el resto de compañeras del grupo de investigación en las que se profundizó en el conocimiento de las directrices de ARIADNE, se hizo una revisión bibliográfica, se trazaron diferentes propuestas de acción y se elaboró un registro individual de observación para recoger cada sesión (ANEXO IV).

La esencia del enfoque del grupo de investigación fue recogida bajo la idea *Sentirse en Casa*. Desde la universidad se plantearon diferentes proyectos con varios colectivos de migrantes, entre ellos el de Refugiados Políticos en su etapa de solicitud de asilo (personas que salen de un país al que no pueden regresar porque su vida corre peligro y llegan a otro donde *están sin estar* ya que hasta que no les aprueben la solicitud de asilo, se encuentran durante un período que oscila entre ocho meses e incluso años en un paréntesis de pertenencia a ningún lugar).

Tras un par de reuniones en la Comisión Española de Ayuda al Refugiado (CEAR) de Noviciado, las coordinadoras de cada programa, junto a las tutoras de la universidad, adjudicaron los diferentes centros de trabajo a cada alumna. El Centro de Acogida fue el lugar asig-

nado para realizar este proyecto junto a Berta de la Dehesa.

10.2.2 Comisión de ayuda al refugiado (CEAR)

La Comisión Española de Ayuda al Refugiado (CEAR) es una organización no gubernamental fundada en 1979, de acción voluntaria, humanitaria, independiente y plural. Tiene como objetivo la defensa, promoción y protección de los derechos de aquellas personas que se ven obligadas a huir de sus países por ser perseguidos, o tener un temor fundado de serlo, por sus opiniones políticas, su religión, su género, su orientación sexual, su etnia, su origen nacional o cualquier otra causa que constituya una violación de sus derechos humanos. Los colectivos que atiende son: solicitantes de asilo, apátridas, personas refugiadas y migrantes en situación de vulnerabilidad social.

CEAR está inspirada por un profundo respeto hacia valores como la justicia, la solidaridad, la libertad y la igualdad. Para garantizar la defensa y protección de los derechos de los refugiados y migrantes, así como la promoción social, desarrollan diversas líneas de trabajo: acogida, asistencia jurídica, servicios sociales, vivienda, empleo, sensibilización, participación social e incidencia política.

10.2.3 Centros de acogida

Los Centros de Acogida a Refugiados son establecimientos destinados a prestar alojamiento, manutención y asistencia psicosocial urgente y primaria con carácter temporal a aquellas personas que, siendo solicitantes de asilo, tienen una mayor vulnerabilidad personal y social respecto del resto de personas que integran este colectivo.

Actualmente, existe una red de Centros de Acogida a Refugiados compuesto por centros de gestión directa del Estado (a través de la Dirección General de Integración de los Inmigrantes del Ministerio de Trabajo e Inmigración, en Alcobendas, Vallecas, Sevilla y Mislata-Valencia) y por centros de gestión concertada por dicha Dirección con tres ONG’s (Cruz

Roja, ACCEM y CEAR).

Todos los Centros están regulados por la Orden Ministerial de 13 de enero de 1989, sobre los Centros de Acogida (BOE de 2 de febrero de 1989), la Resolución de 6 de Julio de 1998, del IMSERSO que desarrolla la O.M. anterior y la Directiva 2009/3/CE del Consejo, de 27 de enero de 2003, por la que se establecen normas mínimas para la acogida de los solicitantes de asilo en los Estados Miembros [Diario Oficial L31 de 6.2.2003].

El proyecto de construcción de este Centro de Acogida surgió en el año 2003 a iniciativa de CEAR y del, entonces, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, con la colaboración del Ayuntamiento de Getafe.

Este Centro presta alojamiento, manutención y atención social a aquellas personas que, una vez solicitado asilo en puesto fronterizo o territorio español son derivadas por la Unidad de Trabajo Social de la Oficina de Asilo y Refugio (OAR) del Ministerio del Interior, durante la instrucción de su expediente de asilo. Las personas pueden estar en el centro un plazo de seis meses prorrogables a otros seis meses en caso de vulnerabilidad social. Estas plazas de acogida están financiadas por la Dirección General de Integración de Inmigrantes del Ministerio de Trabajo e Inmigración mediante una subvención concedida para tal fin.

Asimismo, en el Centro se alojan personas inmigrantes que hayan llegado a España por las costas o que estén en situación de calle o en riesgo de estarlo, conforme a la subvención recibida de la Dirección General de Integración de los Inmigrantes del MTIN en función del RD 441/2007 de atención humanitaria a personas inmigrantes.

El edificio de planta cuadrada se desarrolla en torno a un patio central ajardinado. Cuenta con dos accesos, dos núcleos de escaleras y un ascensor para discapacitados. La superficie total del Centro es de 4.295,97 m² distribuidos en cuatro alturas (una de ellas bajo rasante) destinadas a instalaciones comunes, oficinas y habitaciones de distintas tipologías.

El Centro cuenta con 116 plazas tanto para grupos familiares como para personas so-

las. Tiene 52 habitaciones dobles más otras 6 con baño incorporado, 8 cuartos de baño más dos para personas con movilidad reducida, salas de estar, comedor, aulas, biblioteca infantil, vestuarios, cocina, lavandería, almacenes y una zona de oficinas.

Lo que más llamaba la atención del edificio era su tamaño. Una inmensa mole con ventanas no muy grandes y pasillos grises. La mitad del edificio tenía el interior sin construir y en el patio que lo rodeaba aún no crecía ninguna planta. Era un centro de acogida, pero no era un centro acogedor.

Además, en diciembre de ese año, el Centro experimentó un cambio muy potente, que contribuyó a empeorar la sensación de refugio y libertad. Se cerró la zona de recepción mediante un tabique con puerta y un cristal en la ventana de atención al público, colocaron cámaras en los pasillos y en el perímetro exterior del centro y se montó un sistema de megafonía de forma que cada cierto tiempo se escuchaba la voz de algún trabajador/a llamando a un/a residente.

Por otra parte, el constante incremento de inmigrantes detenidos en los Centros de Internamiento para Extranjeros (CIES) hizo que los empezaran a trasladar a este y otros centros. Este aumento de la densidad de población supuso que las zonas comunes (comedores, servicios, salas de estar…) resultaran deficitarias y se intensificaron los problemas de convivencia en el centro.

10.2.4 Población del centro de acogida

Los destinatarios y destinatarias del Centro de Acogida de Getafe son, principalmente, personas refugiadas y necesitadas de protección internacional en su fase de solicitud de asilo.

Los motivos por los que están solicitando asilo van desde cuestiones de carácter político (militantes en partidos de oposición o víctimas de conflicto armado) hasta personas perseguidas por su orientación sexual o identidad de género, o por sufrir violencia de género.

Las personas refugiadas en España se rigen por la Ley Reguladora del Derecho de

Asilo y la Protección Subsidiaria en la cual se recogen sus derechos y obligaciones así como el procedimiento de reconocimiento de la condición de refugiado:

> Se concede el derecho de Asilo a toda persona que, debido a fundados temores de ser perseguida por motivos de raza, religión, nacionalidad, opiniones políticas, pertenencia a un determinado grupo social, de género u orientación sexual, se encuentra fuera del país de su nacionalidad y no puede o, a causa de esos temores, no quiere acogerse a la protección de tal país, o al apátrida que, careciendo de nacionalidad y hallándose fuera del país donde antes tuviera su residencia habitual, por los mismos motivos no puede o, a causa de esos temores, no quiere regresar a él.

El derecho a la Protección Subsidiaria es el dispensado a las personas de otros países y a los apátridas que, sin reunir los requisitos para obtener el asilo o ser reconocidas como refugiadas, no pueden ser devueltas a su país de origen o de residencia por peligrar su vida o su integridad física. Este es el caso de personas que proceden de países con graves conflictos armados, políticos y sociales.

El amparo concedido con la protección internacional (término que engloba tanto el derecho de asilo como la protección subsidiaria) consiste en la no devolución ni expulsión de las personas a quiénes se les haya reconocido, así como disfrutar de la protección del país de acogida y ser destinatarios de políticas sociales que faciliten su integración en la sociedad.

Los derechos y políticas de protección hacía las personas refugiadas se recogen en un amplio acervo legal que incluye, además de la legislación española, normativa de la Unión Europea e Internacional, especialmente la Convención de Ginebra de 1951 y el Protocolo de Nueva York de 1967.

A partir de diciembre la llegada de nuevos residentes al Centro fue continua, en su mayoría provenientes de Centros de Internamiento para Extranjeros, más conocidos como CIES. Según su definición oficial, los CIES son *espacios no penitenciarios cuya función instrumental es la de facilitar la expulsión de las personas extranjeras en situación irregular, privándolas de libertad durante un período máximo de sesenta días.* Acogen, pues, a perso-

nas que no han cometido delito alguno, pero que no tienen regularizada su situación en el estado español.

Desde su misma fecha de creación, los CIES han sido definidos como lugares opacos a los que, salvo contadas ocasiones, han tenido difícil y limitado el acceso las ONG´s, la prensa y la sociedad civil (ni siquiera los abogados de los internos pueden hablar en privado con sus defendidos). Las cuestiones higiénico/sanitarias son más que cuestionables, y las denuncias por malos tratos y tratos degradantes son habituales.

El Centro comenzó su andadura en abril de 2011 y, aunque todavía estaba en fase de organización, se trabajaba en tres ámbitos bien diferenciados: atención individual (itinerario de inserción individualizado acorde a sus circunstancias sociales, laborales, sanitarias, educativas, formativas, laborales, psicológicas y jurídicas), atención grupal (clases de castellano, taller de nutrición, taller de salud sexual y reproductiva, taller de habilidades de comunicación, arteterapia, etc.) y trabajo comunitario (en absoluta coordinación tanto con instituciones públicas como entidades privadas del municipio donde se ubica en Centro).

Al comienzo del proyecto, se alojaban en el Centro 63 personas de diferentes orígenes nacionales: Costa de Marfil, Afganistán, Azerbaiyán, Irán, México, Palestina, Sahara, Marruecos, Ghana, Camerún, Senegal, Malí, Siria, Somalia, Sudán, Guinea, Guinea Ecuatorial, Nigeria, R.D. Congo, Rusia y Togo.

La nacionalidad mayoritaria era la Costamarfileña y el perfil predominante el de hombre joven, aunque en el Centro también residían mujeres y familias (biparentales o monoparentales).

Del grupo, 53 eran solicitantes de asilo y 10 eran inmigrantes vulnerables, mayoritariamente marroquíes que habían llegado a España debajo de un camión (se llamaban *menores-mayores* porque eran menores de edad aunque la prueba ósea determinara que tenían 18 años o más).

10.3 CASO V: TALLER DE ARTETERAPIA EN MOVIMIENTO

Aunque el espacio que asignaron para el taller había sido concebido para albergar una sala de ordenadores, lo utilizaban como almacén de alimentos. Por este motivo, durante las primeras semanas se hizo el traslado de los alimentos a otra sala y se limpió y acondicionó el espacio con un suelo de linóleo, estanterías, taquillas, mesas, sillas y un radiador eléctrico.

Gracias a estas modificaciones el espacio del taller supuso un punto de encuentro que no tenía resonancia con ninguna otra actividad realizada en el centro. Era un lugar a estrenar.

A parte de que la sala era algo fría y húmeda, el mayor hándicap era que la toma de agua estaba en el baño de la planta de arriba y para acceder a él se tenían que coger las llaves en la recepción situada al otro lado del pasillo. De modo que cada vez que se necesitaba agua se debía recorrer una distancia considerable, razón por la que se decidió que un par de barreños ayudarían a tener siempre agua en el taller.

Figura 10-1. Ugena, T. *Espacio donde se desarrolló el Taller Acción*creaciόN I* [fotografía].

Figura 10-2. Ugena, T. *Espacio donde se desarrolló el Taller Acción*creaciόN II* [fotografía].

Los materiales que se utilizaron en el taller corrieron a cargo del presupuesto para material escolar del centro: papel continuo, cartulinas, papel celofán, papel pinocho, papel vegetal, tijeras, papel celo, cinta de embalar, pegamento de barra, cola blanca, lápices de colores, lápices de grafito, gomas de borrar, sacapuntas, ceras *Manley*, rotuladores, tizas de colores,

pintura de dedo, pinceles, plastilina, barro, materiales reciclados, limpiadores de pipas, pajitas de plástico, lanas, hilos, telas, agujas, bolsas de basura.

10.3.1 Caso V: encuadre interno

Estos tiempos de crisis en los que la paz social se está viendo alterada debido a los diferentes acontecimientos que se viven cada día, demuestran la fragilidad del medio social.

Un mundo en el que tantas y tantas personas han tenido que marchar a otros países para tratar de encontrar trabajo, junto a la posibilidad siempre presente de poder llegar a ser un refugiado, a causa de una guerra o una catástrofe natural, hace valorar mucho más el tiempo junto a la familia y los amigos. Como dicen en la película de Martín (Hache), *la patria son los amigos y eso sí se extraña* (Aristarain, 1997).

Trabajar con la compañera de prácticas implicó limar ciertas diferencias a la hora de enfocar el trabajo. Gracias a un diálogo continuo se re-ajustaron tiempos y formas de proceder ante el contacto con las personas residentes, e intercambiar percepciones acerca de la marcha del taller que permitieron introducir modificaciones o ajustes tanto en las sesiones que lo requirieron, como en la práctica diaria.

Por otra parte, resultó muy motivador participar en este proyecto europeo, a la vez que fueron muy gratificantes las reuniones mantenidas con la Dra. Marián Cao y con el resto de las compañeras que formaron parte del grupo de investigación.

10.3.2 Caso V: encuadre externo

10.3.2.1 Caso V: grupo participante

El grupo estable del taller (aquellas personas que asistieron a un mínimo de 30 horas) estaba constituido por seis menores (de 3 a 14 años) y cinco adultos. Sin embargo, por el taller pasaron 43 personas al menos una vez, ya que en cada sesión se unía alguien que en ocasiones volvía y en otras no. Tal fue el caso de un matrimonio del Salvador que encontró tra-

bajo, las madres de algunos de los niños, un residente somalí, una mujer de Sudáfrica que siempre se quedaba dormida a la hora del taller, recién llegados al centro o personas que lo abandonaban por otras razones.

A pesar de que la edad de los participantes oscilaba entre los tres y los cuarenta años, este hecho no supuso ningún problema; desde el primer momento los niños y las niñas facilitaron la integración de todos los miembros del grupo, a excepción de una mujer sordomuda que era objeto de las burlas de dos niñas (algo de lo que se estuvo pendiente en todo momento mediando en sus conflictos cuando no lograban llegar a un acuerdo por ellas mismas).

Las personas participantes eran de diferentes nacionalidades: México, Palestina, Sahara, Afganistán, Sudán, Rusia. En las evaluaciones realizadas al término del proyecto coincidieron en que habían aprendido muchas cosas sobre la cultura de otros países y se habían sentido muy bien al poder hablar de la suya.

La situación del grupo estable era la de estar a la espera de su resolución de asilo. Existió un punto de inflexión a primeros de diciembre con la llegada al centro de 19 personas que hablaban francés (Guinea Conakry) y 2 que hablaban inglés cuya situación era la de inmigrantes vulnerables trasladados de los CETIS de Ceuta y Melilla.

Cuando un gran número de ellos bajaron al taller existió una clara separación entre el grupo estable y el nuevo grupo debido, en gran parte, a las dificultades que tenían para comunicarse al no hablar el mismo idioma.

Las niñas manifestaron su temor ante los recién llegados, quejándose de que entraban en el cuarto de baño de las mujeres (por desconocimiento de las instalaciones) y esto les llevó a negarse a bailar una coreografía que habían estado preparado porque ellos estaban presentes. Por su parte, uno de los adultos comentó el sentir general diciendo que *ya no les necesitábamos* y a partir de ese momento aprovechó para asistir a las clases de castellano que tenía a la misma hora que el taller.

Esta situación se transformó a los pocos días cuando se hizo la *acción conjunta cooperativa* para adornar las salas donde se iban a celebrar la fiesta de navidad en la que se repartirían los regalos. Al ver el resultado, las niñas reconocieron que de no haber sido por la ayuda de los recién llegados, las salas que decoraron no habrían quedado tan bonitas.

Esta experiencia fue muy interesante, porque en lugar de que las personas residentes acudieran al espacio de taller, se trasladó el taller al espacio central donde desarrollaban su vida diaria, lo que favoreció una gran participación.

La celebración de la comida de Navidad en la que bailaron juntos, tanto trabajadores como residentes, así como el hecho de que el grupo de niños y niñas hiciera una representación de danza-teatro para todo el Centro, también ayudó a mejorar el clima y las relaciones entre ellos.

Es importante mencionar que las últimas nueve personas que llegaron al Centro, justo antes de que finalizara este proyecto, provenían de Costa de Marfil y de Guinea Conacry. Habían sido trasladados desde un CIE (Centro de Internamiento de Extranjeros) e ingresaron en el Centro de acogida dentro del programa Real Decreto (lo que suponía recibir 30€/mes y algún medicamento).

Al ser inmigrantes irregulares, sin papeles y sin posibilidad de trabajo legal, tampoco podían recibir clases normalizadas de español como el resto, ya que no se pensaba en su integración al estar a la espera de ser devueltos a su país.

Es imposible justificar el hecho de que un ser humano entre en prisión por el solo motivo de estar de forma irregular en un país. Por esta y otras razones, cuanto más se conocía el funcionamiento de las leyes de extranjería durante la estancia en el Centro, más inmoral, injusto e imposible resultaba este modelo social.

10.3.2.2 Caso V: objetivos

Se plantearon los objetivos de ACCIÓN*****CREACIÓN en relación al artículo de Wi-

lliam B. Gudykunst (1998) y su teoría del entrenamiento en el ajuste intercultural, en la que considera que si los inmigrantes logran manejar su ansiedad e incertidumbre podrán sentirse más cómodos en la cultura receptora y conseguir una comunicación efectiva.

Objetivos Principales

- Reducir los niveles de ansiedad e incertidumbre.
- Desarrollar diferentes habilidades comunicativas no verbales.

Objetivos Específicos

- Investigar cómo se expresan las diferentes culturas a través del cuerpo.
- Tomar conciencia de la propia actitud corporal en relación a los demás.
- Conseguir una mayor relajación a través de diferentes propuestas artísticas.

10.3.2.3 Caso V: el proceso creativo a través del desarrollo de una sesión tipo

Las primeras semanas en el Centro se dedicaron a hacer un estudio etnográfico para determinar cuáles eran los hábitos, necesidades y costumbres, de las personas residentes. Para ello se estableció el *campamento base* en recepción (al ser este el lugar de paso más frecuentado), observando sus tiempos, dinámicas y movimientos en diferentes partes del día (mañana y tarde) y entablando conversaciones informales para dar a conocer el proyecto. El hecho de entablar una buena relación con el representante de los residentes (un médico palestino), fue de gran apoyo en estos primeros momentos, debido a su posición de mediador entre el personal laboral y los residentes.

Durante estas primeras semanas también se realizaron diversas reuniones con el equipo responsable del Centro en las que se transmitieron las siguientes necesidades:

- Planificar talleres de madres con niños/as para potenciar entre ellos/as una relación de disfrute y no de carga.
- Realizar un trabajo de autoestima y conocimiento personal con las mujeres.
- Trabajar con los menores mayores.

- Utilizar el arteterapia en sesiones individuales con dos de los casos más delicados del Centro para quienes, pensaban, podría ser beneficiosa, siempre y cuando estuviera acompañada de la acción conjunta con la psicóloga.
- Tratar de que las personas residentes generaran redes sociales y estuvieran fuera del espacio de protección del Centro el mayor tiempo posible.

Tras dos semanas de observación y entrevistas se comprobó que existía un mal-estar general motivado por la gran cantidad de tiempo que las personas residentes pasaban sin hacer nada, a excepción de comer y dormir. Inactividad que les hacía pensar continuamente en su situación y les generaba ansiedad.

Para los adultos su principal preocupación era encontrar un empleo o realizar acciones que favorecieran su consecución (formación profesional, idiomas, citas con abogados, información sobre autoempleo…), además de conversar y sentirse escuchados. En el caso de los niños y niñas, deseaban tener un espacio de juegos que era inexistente en el centro hasta ese momento.

La psicóloga de CEAR advirtió de la importancia de no realizar propuestas que pudieran remover el pasado de las personas participantes, por lo que se plantearon las sesiones a partir de preguntas muy abiertas con el objetivo de *crear un lugar/hogar donde los participantes pudiesen encontrar un espacio acogedor, libre de tensiones y minimizador de su ansiedad*. Un espacio en el cual pudieran parar un momento para contactar y explorar las propias emociones.

Aunque en un primer momento se plantearon tres talleres diferentes para ACCIÓN*****CREACIÓN, el único que tuvo seguimiento real fue el de LAS*TARDES. Tanto el de MUJERES*NIÑOS, como el de NUESTRO*BARRIO, suscitó interés entre los residentes pero no acudieron a las sesiones, por lo que finalmente se suprimieron.

Para su difusión, se elaboraron y repartieron folletos y carteles informativos del pro-

yecto en castellano, inglés y francés (ANEXO V). Además, se aprovechó el ambiente festivo de la celebración de la Fiesta del Cordero el 7 de noviembre, para ser presentadas como estudiantes del Máster de Arteterapia en prácticas. A sugerencia del equipo de profesionales del centro se subrayó el carácter voluntario y no remunerado de las mismas, así como la desvinculación con el resto del personal, ya que en esos momentos se estaba viviendo un conflicto debido a los recortes en el presupuesto y la existencia de límites más estrictos al respecto.

Las sesiones se agruparon por módulos con temáticas diferentes y objetivos específicos a parte de los generales del taller (en total cinco módulos de tres sesiones cada uno). Para concretar el contenido de cada módulo se utilizó una de las técnicas de creación y compresión del personaje en el Arte Dramático, *soy, siento, quiero y necesito*, a la que se añadió *acción*.

La propuesta consistió en explorar cada módulo desde el prisma de un tiempo y un espacio de reflexión en calma, en el que poder conocer *quiénes somos* y *hacia dónde vamos*, así como descubrir los propios deseos para organizar y poner en marcha diversas acciones para favorecer su consecución. De este modo se acompañó la construcción de diferentes proyectos vitales que recogieron las capacidades y potencialidades de las personas participantes.

Primer Módulo: SOY / ESTOY

- SOY: país, familia, yo

Figura 10-3. Ugena, T. *Propuestas del Taller Acción*creaciόN (SOY)* [fotografía].

- ESTOY: en España, a la espera

Figura 10-4. Ugena, T. *Propuestas del Taller Acción*creaciónN (ESTOY)* [fotografía].

Segundo Módulo: SIENTO

- RECONOZCO mis emociones

Figura 10-5. Ugena, T. *Propuesta del Taller Acción*creaciónN (RECONOZCO)* [fotografía].

- GESTIONO mis emociones

Figura 10-6. Ugena, T. *Propuestas del Taller Acción*creaciónN (GESTIONO)* [fotografía].

Tercero Módulo: QUIERO

- YO SUEÑO
- YO QUIERO AHORA

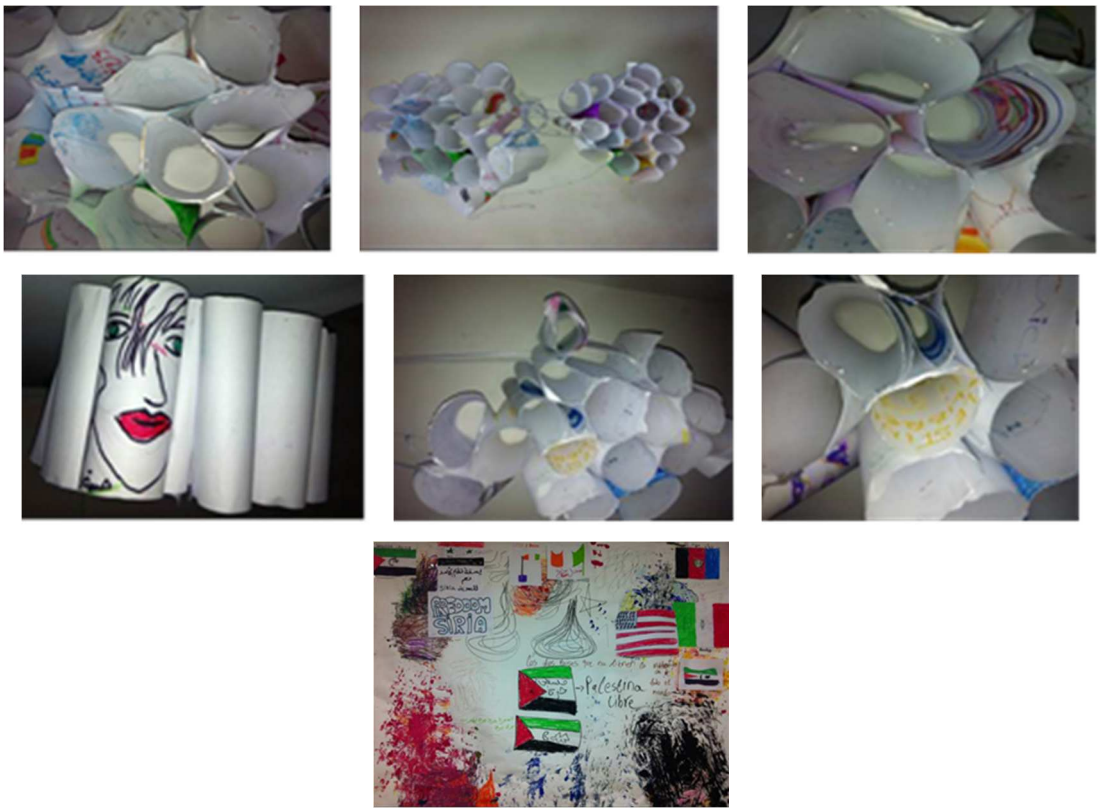


Figura 10-7. Ugena, T. *Propuestas del Taller Acción*creaciόN (QUIERO)* [fotografía].

Cuarto Módulo: NECESITO

- PLANIFICO
- PREPARO

Figura 10-8. Ugena, T. *Propuestas del Taller Acción*creaciόN (PREPARO)* [fotografía].

Quinto Módulo: ACTÚO

- AUTONOMÍA

Figura 10-9. Ugena, T. *Propuestas del Taller Acción*creaciòN (AUTONOMÍA)* [fotografía].

Figura 10-10. Ugena, T. *Propuestas del Taller Acción*creaciòN (ACTÚO)* [fotografía].

Durante las entrevistas iniciales, la danza, junto con la música, fue la actividad con mayor aceptación (entre las personas residentes había varios bailarines de danza africana, percusionistas y un cantante de rap). Por este motivo se organizaron las sesiones siempre con una opción de cuerpo/movimiento y otra de artes plásticas. Dependiendo de cómo se encontraba el grupo, se encaminaban las sesiones hacia cada una de las opciones o hacia ambas.

Las sesiones se estructuraron del siguiente modo:

- Calentamiento, Respiraciones y Masajes: de forma individual, por parejas o en grupos.
- Desarrollo
- Cuerpo y Movimiento: Danza/ Teatro/Percusión.
- Artes Plásticas
- Despedida y Cierre

Por otro lado, las sesiones siempre estuvieron abiertas a posibles modificaciones cuando el grupo realizaba alguna propuesta. De esta forma se fomentaba la escucha, la toma de decisiones, la autoconfianza y la horizontalidad, al tiempo que aumentaba la implicación y la motivación del grupo participante.

A continuación se transcribe la primera sesión del taller dedicada a hacer la *presentación del grupo, del taller y el contrato terapéutico*.

Cogidos de la mano se creó un círculo. De pie se comenzó a respirar calmada y profundamente, a través de la imagen de *oler una flor y apagar una vela* colocadas a mayor o menor distancia para tomar conciencia de la respiración.

Con la música de Luis Carmona (2010), se realizó de forma guiada un *ejercicio de calentamiento y activación del cuerpo,* tratando de independizar cada segmento corporal. Comenzaron a caminar por el espacio-taller al ritmo de la música, mientras se les animaba a que ocuparan todo el espacio, andando con el cuerpo relajado y concentrados para no colisionar. Caminando por el espacio buscaban la mirada del otro. Paraban frente a quien les miraba (y miraban) y se saludaban diciendo su nombre, al que sumaban un gesto inventado que les representaba.

De nuevo en círculo, cada participante dijo su nombre acompañado del gesto o el movimiento que le representaba y el resto del grupo le imitó. En grupos de tres o cuatro personas, iban saliendo al centro donde se sumaban los movimientos de cada uno (sin decir los

nombres) para *crear una pequeña coreografía*. Cuando cambió el orden inicial en el que libremente se habían establecido los turnos para la presentación grupal, los movimientos fueron variando y enriquecieron la coreografía.

De nuevo en círculo se realizó el *ejercicio de enrollar y desenrollar la columna vertebral* para estirar la espalda y liberar las tensiones que se acumulan en esa zona, tras repetir el ejercicio tres veces se sentaron en el suelo. Se planteó la propuesta de taller y aquellos motivos por los que podría ser interesante participar. Para conocer su opinión, se pidió que en pequeños grupos elaborasen un relato creativo (escrito, plástico, teatral, danzado, musical…) que respondiera a: *¿Qué me gustaría que ocurriese y que me gustaría que no ocurriese en este taller?*.

El objetivo era crear con el grupo un *contrato terapéutico* a partir de sus relatos. Los tres grupos decidieron trabajar de forma plástica sobre cartulinas de colores. Cuando finalizaron se escuchó a cada grupo sentados en círculo.

Figura 10-11. Ugena, T. *Relatos creativos* [fotografía].

Para finalizar la sesión se introdujeron algunos elementos de *técnica de cuerpo en el baile flamenco*. De esta forma se mostraba una parte de la cultura española a través de la danza, la música y la percusión para motivarles a que, en lo sucesivo, trajeran al taller elementos de su cultura.

Esta primera sesión discurrió positivamente, les gustaron las propuestas aunque en algunos momentos se mostraron algo cohibidos. Disfrutaron sobre todo con la música y el baile, aunque también estuvieron un buen rato pintando. A pesar de que el llanto continuado de

algunos bebés que estuvieron presentes pudo resultar un elemento perturbador, el grupo lo supo sostener muy bien.

En cuanto a la variedad de edades, fue un aspecto que sirvió para unir más al grupo y mejorar las relaciones entre ellos; beneficiaba a los niños y a las niñas porque se sentían *como una gran familia.* Una de las niñas decía que desde que bailaban todos juntos, *no tenía miedo de hablar con la gente ni de ir al baño por las noches.* A los adultos también les favorecía esta diversidad, porque podían manifestar sus emociones abiertamente y recuperar su niño interior, a través del juego.

Los niños y niñas asistieron a casi la totalidad de las sesiones y disfrutaron mucho de todas las actividades. Un comentario generalizado durante la evaluación fue: *a mí me parece que todo está bien y me alegré mucho cuando vosotras llegasteis porque antes no había nada que hacer en el Centro*.

Por otra parte, sus madres reconocían que podían estar tranquilas y sin preocupaciones porque sabían que sus hijos e hijas estaban en el taller. Comentaron también que *antes de los talleres los niños solo veían la televisión* y que habían podido observar un desarrollo en la creatividad e imaginación de sus hijos desde que acudían al taller: *les ha ayudado a desarrollar su imaginación, a sacar de dentro, tener sus propias metas, plantearse objetivos y a mejorar la convivencia.*

También se pudo comprobar que durante las sesiones aprendieron a divertirse de otra manera, e incluso bajaban al taller para dibujar o modelar barro y plastilina cuando no había sesión. Comentaban: *ahora hay más alegría, antes siempre estaba en mi habitación viendo la TV, después estaba a la expectativa, un día antes ya esperaba el taller.*

Algo sorprendente eran los razonamientos tan maduros que hacían, y es que estos cinco niños y niñas, ya habían vivido mucho a su corta edad. Una de las niñas dijo al término de una de las sesiones: *miro los ojos de la gente y sé cuál es su problema, tengo once años y*

hablo como si tuviera treinta, porque lo he vivido….

Figura 10-12. Ugena, T. *La casa soñada* [fotografía].

Abandonar Palestina a causa del conflicto armado (*mi bandera me gusta porque me gusta mi país, donde yo he nacido, donde yo juego, donde hay muertos. ¿Por qué algunos países tienen guerra y otros no?, o todos tienen o no tienen)*; y a su abuela, de la que estaba muy unida, fue un duro golpe para ella. Prueba de ello era que constantemente representaba una casa que un compañero de su clase le había enseñado a hacer en Palestina. Al parecer, cuando le enseñó el dibujo a su abuela, a ésta le gustó muchísimo y la dijo: *ojalá algún día esa casa sea tuya.*

A menudo verbalizaban que estaban más relajados desde que acudían al taller: *en el taller he aprendido que debo relajarme más, no estoy pensando mucho en los problemas gracias al taller, de tanto pensar me duele la cabeza y mi madre me lo ha dicho también, desde que vengo al taller ya no pienso y no me duele la cabeza, antes quitaba mi pelo porque estaba enfadada y ahora ya no lo hago.*

También aprendieron a tomar conciencia y a utilizar el mecanismo de la respiración, en su vida cotidiana. Otra de las niñas comentó que antes de hacer un examen había cogido la costumbre de hacer *respiraciones de la flor y la vela* para controlar la ansiedad: *estoy más relajada que antes, no estoy pensando en cosas malas.* De igual forma, percibían el acto de dibujar como una liberación: *cuando hago dibujos sale todo lo que estoy pensando y quito lo que estaba pensando, solo pienso en pintar.*

Otro punto al que le daban mucha relevancia era al cambio experimentado en sus rela-

ciones: *ya no peleo tanto con mis hermanos.* Antes de que comenzara el taller, los niños de las diferentes familias también se insultaban y peleaban, sin embargo, a partir de convivir en este espacio, pasaban mucho rato jugando juntos e incluso crearon, casi de forma autónoma, una obra de teatro y una coreografía que representaron ante todo el Centro durante la semana de vacaciones de Navidad. Cuando no había sesión, ensayaban por su cuenta mañana y tarde, y solo salían del taller para comer o merendar. Se les ocurrió hacer carteles en castellano, inglés y francés, felicitando el nuevo año y anunciando la obra a todo color, colgándolos en el pasillo de la puerta principal y en los comedores del Centro. También hicieron programas de mano que llamaron *Guía de los Reyes Magos* e idearon el vestuario, el decorado y la utilería, y crearon una coreografía.

Fue una grata sorpresa ver cómo habían cuidado el espacio durante la semana de vacaciones de Navidad, tenían todos los materiales muy recogidos y fueron felicitados por el gran trabajo que habían realizado. Se comprobó el cambio que había experimentado su relación al contar que habían celebrado la noche de fin de año todos juntos con sus familias, cuando antes apenas se hablaban si no era para discutir.

El día de la representación de la obra, el público residente y el personal del Centro se mostró muy satisfecho y acabaron bailando todos juntos la coreografía final que habían creado las niñas. Quienes asistieron, manifestaron el deseo de que estas representaciones tuvieran lugar cada mes, ya que les resultaba muy divertido ver a otros residentes actuando. Esa fue una propuesta que quedó abierta para un proyecto futuro.

En cuanto a la niña que estaba muy apegada a su abuela, comentó que había mandado el vídeo de la actuación a su familia, *mi abuela se puso contenta cuando vio lo que estábamos haciendo, el baile también le gustó mucho y le gustó ver que cantábamos en inglés.*

Respecto al grupo de adultos, señalaron como un gran beneficio la oportunidad de desconectar de sus problemas actuales y del ambiente del Centro (en ocasiones triste y tenso).

Esta posibilidad de desconexión les ayudaba mucho, porque como apuntaba uno de ellos *comer y dormir no es suficiente para no volverse loco.*

Subrayaron muy positivamente la oportunidad de hablar de sus países y sus culturas. El taller supuso un lugar de encuentro con otros interlocutores que mostraban atención a sus exposiciones y les ayudaba a sentirse acogidos, lo que generó o afianzó las relaciones interpersonales entre ellos, construyendo así un pequeño tejido social. Conocer otros países y sus conflictos les ayudó a empatizar y a sentirse menos solos en ese tránsito.

Fuera del taller reconocieron que el ambiente había estado más relajado. La actividad de decorar la sala y el comedor en la que participó gran parte de los residentes hizo que todos se unieran para un mismo fin y se sintieran como un grupo. Además, esta decoración convirtió el Centro en un espacio más alegre y agradable, más habitable. Una de las niñas comentó que cuando estaban decorando el Centro, llamaron por megafonía para la clase de español y ninguno de los que tenían que ir dejó de pintar, entonces ella les preguntó: *¿por qué no bajáis si os están llamando para ir clase?,* a lo que uno de ellos la respondió: *hoy no voy, prefiero quedarme pintando aquí*.

Todos se alegraban de haber tenido un espacio donde poder practicar castellano, así como conocer parte de la cultura española y señalaron que bailar flamenco les gustó especialmente.

Tras las entrevistas personales, profundamente emotivas por las respuestas tan conmovedoras recibidas respecto a lo que el taller había supuesto para cada uno de ellos, se realizó una fiesta de despedida. Se adornó el espacio-taller y se bailó, jugó y conversó animadamente.

Algunos días más tarde (cuando se realizó la narrativa visual de las obras realizadas por los dos participantes seleccionados como estudios de caso para ARIADNE), se volvió al Centro para mostrarles el relato y pedir su aprobación. Durante ese fin de semana había sido

el cumpleaños de uno de los niños y habían aprovechado el espacio y los materiales del taller para crear adornos y celebrar su fiesta de cumpleaños. Este hecho constata que sentían el taller como lugar de juegos, donde crear y experimentar libre y autónomamente con los diferentes materiales que había en él.

A continuación aparece un fragmento de la transcripción de la entrevista que se realizó a la Directora del Centro de Acogida y que recoge prácticamente todos los puntos que participantes y arteterapeutas venían observado:

He notado que el ambiente está mucho más distendido, me ha sorprendido el nivel de participación y eso lo habéis conseguido vosotras porque es un colectivo que en temas de ocio dirigido no suele participar. La gente está más relajada, habéis conseguido aglutinar y conectar con la gente, que creo que es por vosotras y por como sois vosotras (…). Sí, hay un cambio, claro que hay un cambio y el Centro está más alegre físicamente, en cuanto a lo que habéis puesto por las paredes. A la gente se la nota más alegre y yo creo que ahí tenéis que ver mucho vosotras. He notado un cambio positivo en ***V*** *y en los niños. Habéis conseguido que los hijos de las distintas familias se relacionen bien, hasta que vosotras llegasteis y empezasteis a hacer los talleres juntos, se llevaban mal, se peleaban entre sí. Habéis generado lazos muy fuertes con los residentes.*

10.3.3 Caso V: el espacio común entre el encuadre interno y el encuadre externo

10.3.3.1 Caso V: cuerpo y postura corporal

Tal y como se ha referido, la mayoría de las personas residentes se quejaba por su inactividad y las consecuencias derivadas de ella (apatía, desgana, ansiedad, pensamientos negativos recurrentes, baja autoestima, dolores corporales...).

Gracias al taller esta situación cambió, ya que descubrieron técnicas de respiración que les resultaron muy valiosas y sencillas de aplicar en su día a día, y pudieron bailar y mo-

verse libremente por todo el espacio, desentumeciéndose y eliminando los bloqueos de diferentes partes de su cuerpo que acumulaban estrés.

En lo referente a las técnicas de respiración, un participante saharaui comentó: *la flor y la vela, sí. La relajación, la respiración. La respiración y la relajación, yo después por la noche te lo juro dormir bien. Sí, sí. Esto ayudarme a mí para dormir, te lo juro.*

La actividad de danza que se realizaba al principio y al final de cada sesión era muy aplaudida y siempre provocaba mucha risa y alegría en todo el grupo, pudiéndose comprobar, casi de inmediato, una mejoría en el tono y una postura corporal más armoniosa y equilibrada de las personas participantes. Aspecto, este último, que repercutía en una actitud más positiva ante su situación actual.

10.3.3.2 Caso V: movimiento y ritmo

El elevado inmovilismo y un horario regido por las diferentes comidas del día, colocaba a algunos participantes en un estado de semi-quietud, que se materializaba en un ritmo ralentizado debido a su monótona rutina. Todo ello les provocaba una distorsión espacio-temporal importante y, algunas veces, olvidaban asistir al taller o llegaban tarde porque se quedaban durmiendo en sus habitaciones.

Por este motivo, y aunque las personas que manifestaron su interés, en un primer momento, por asistir al taller, decidieron que se llevara a cabo los miércoles y jueves entre las 18.30 y las 20.30 horas, se adelantó su comienzo a las 18.00 horas y se atrasó el final a las 21.00 horas. De tal forma que cada persona podía llegar o abandonar el taller cuando lo considerara oportuno conforme a sus circunstancias. Igualmente se trató de acompañar su proceso fuera del tiempo de taller en los casos que así lo requirieron.

Durante las sesiones también se respetó el tiempo que cada participante se daba para realizar las acciones propuestas, ayudándoles a tomar conciencia del modo en que realizaban sus movimientos a través de la danza, la música, la percusión y otras propuestas teatrales y de

expresión corporal, en relación a la salud y al bien-estar. A este respecto, un participante afgano comentó: *bailar ayudar mucho del cuerpo como deporte también… si… mejor tu mover tu cuerpo muy bueno, porque tu bailar. Bailar también deporte. Sí, sí mucho ayudar para salud y mucho para cuerpo, sí, sí. Muy bien.*

10.3.3.3 Caso V: expresión, lenguaje y comunicación

Como las personas que acudían al taller hablaban diferentes lenguas, en ocasiones era complicado hablar para el grupo al completo. Por ello se decidió que la mejor manera de que hablaran sobre su creación era individualmente.

En las sesiones se preguntaba a cada participante de forma individual sobre su obra y aprovechaban para hablar sobre ésta, sobre algún episodio de su vida o cualquier otra cosa que quisieran compartir (su día a día en el Centro, sus relaciones con otros residentes, su situación legal actual, sus quejas, deseos, sueños…). Si bien, con el paso del tiempo, el grupo se fue reajustando y la comunicación resultó más fluida, por lo que se recogían sus aportaciones colectivamente. La llegada de un nuevo grupo, en su mayor parte francófono, supuso una vuelta atrás en este aspecto, ya que las conversaciones que se podían mantener en grupo eran muy básicas.

Esta situación llevó a plantear la posibilidad de crear un nuevo grupo, sin embargo, durante la *acción creativa cooperativa* se comprobó que a pesar de las distintas lenguas, el grupo estable apreció mucho la ayuda de los recién llegados, pues juntos consiguieron decorar los espacios donde se iban a celebrar las fiestas de Navidad y a repartir los regalos a los niños y niñas. Por tanto, fue muy interesante que trabajaran juntos a pesar de que, en un principio, algunos participantes del grupo estable se sintieron incómodos y decidieron acudir a las clases de castellano, que hasta ese momento habían dejado aparcadas por acudir al taller.

El lenguaje común a todos ellos era la danza, cuando bailaban todos juntos, se olvidaban completamente las diferencias y la expresión de su cara y su gesto se transformaba. En

estos momentos no importaba dónde habían nacido o el idioma que hablaban, existía una auténtica comunicación entre el grupo.

En las entrevistas individuales que se realizaron al final del taller, se pudo comprobar que para todos ellos el taller había sido muy positivo. Aprendieron algunas técnicas artísticas y se relacionaron con otros residentes que hasta el momento sólo conocían superficialmente. Consiguieron hablar y expresar sus emociones respecto al conflicto en su país y se sintieron confortados y acompañados cuando el grupo les escuchó, al tiempo que pudieron escuchar a los demás que estaban en situaciones muy parecidas. Potenciándose la escucha y la expresión a todos los niveles (verbal, corporal, artístico…).

Por otra parte, aprender a hablar castellano era muy importante para las personas participantes porque les facilitaba conseguir un empleo, relacionarse con otras personas y moverse más autónomamente por España. En el taller también tuvieron oportunidad de practicar el idioma y de aprender nuevas palabras.

10.3.3.4 Caso V: emociones

Estar a la espera suponía para los residentes vivir un periodo de mucha ansiedad e incertidumbre. Su ánimo se tornaba muy variable y tendían a entrar en estados depresivos.

Por este motivo uno de los logros más importantes fue el de generar un espacio acogedor donde todo el mundo era bienvenido y se sentía a gusto, ya que sus necesidades, sus preferencias y sus estados de ánimo siempre se consideraron.

Además de las conversaciones que se mantenían con cada uno de los participantes en las que transmitían sus impresiones y sensaciones, se les animó a realizar un cuaderno de campo en el que podían escribir cómo se sentían. De esta forma tomaban conciencia de sus emociones, aprendían a nombrarlas, a darles salida en el taller y a gestionarlas en su día a día, mediante estrategias como la respiración, la pintura, la escritura o el movimiento.

Se comprobó que el grupo de participantes sentía el taller como un espacio propio que

había que cuidar. Este cuidado hacia el taller revirtió en ellos mismos y en sus relaciones con los otros, favoreciendo el descenso de los niveles de ansiedad y la disminución de los pensamientos negativos en los participantes.

10.3.3.5 Caso V: proceso creativo

Lo fundamental de su proceso creativo fue que muchos de los participantes trabajaban en el taller aunque no hubiera sesión. En el caso de los niños y niñas, con los ensayos y preparativos de la obra de teatro, o los adornos para las fiestas de cumpleaños…, y en el de los adultos, en sus respectivas habitaciones, como una de las mujeres que pidió papel de celofán de colores para hacer una vidriera, o la casita de barro y paja de otro de los participantes.

Con el paso de las sesiones, una de las participantes se refirió al grupo como *grupo terapeútico*, lo que demuestra que percibieron, vivenciaron y experimentaron el sentido que las diferentes propuestas artísticas tenían en su día a día. Gracias a los diferentes procesos creativos que siguieron, encontraron formas más positivas de liberar tensiones, conocerse mejor a sí mismos y mantener su ánimo más vital y optimista.

10.3.3.6 Caso V: migración de identidad

Nada más llegar al Centro el equipo de profesionales comentó que los inmigrantes suelen llegar a España con una idea equivocada, creyendo que encontrarán empleo en un mes, coche en dos y vivirán solos en tres. Su trabajo consiste básicamente en aterrizarlos a la realidad y, por ese motivo, muchas veces la gente salía muy enfadada de sus despachos.

De modo que, tras un arduo viaje que puede durar varios años, se encuentran en un país extraño que no cumple las expectativas que tenían cuando lo iniciaron. En referencia a esta idea, es muy interesante el dibujo que hizo uno de los residentes en un momento que bajó al taller, antes de la sesión. Pintó una casa (muy esquemática, sin ventanas, con una puerta y ninguna base de suelo) y un pájaro encima, dijo: *el pájaro está cansado porque viene de lejos*

y se ha parado ahí un momento. Dejó un hueco en el dibujo para unas flores, que no llegó a pintar.

Las aves son uno de los animales más adecuados para ejemplificar los procesos migratorios, vuelan en busca de condiciones más favorables para su supervivencia. Las personas también vuelan con la misma intención, sin embargo, en esta sociedad las leyes y los trámites burocráticos tratan de cortar sus alas.

Por ello la imaginación puesta en marcha en el taller a través de diferentes propuestas que implicaban cuerpo y movimiento, fueron fundamentales para seguir contemplando la posibilidad de un mundo personal distinto para cada uno de los participantes. Como esa niña que representaba la casa de sus sueños una y otra vez, o ese hombre que no se cansaba de pintar las dunas de su Sahara o aquel otro que bailaba los ritmos que aprendió antes de nacer.

Es muy ilustrativo el caso de un sudanés que escuchaba a Bob Marley constantemente porque sus letras le trasmitían paz y libertad, y que contó cómo en su país tenía trabajo, estudios y familia, y lo perdió todo a causa de la guerra. Decía que lo peor para él era sentir que al llegar a España había perdido su vida de nuevo porque no podía trabajar, ni tampoco estudiar, ya que los cursos de formación escaseaban.

La escucha activa les servía de sostén para aventurarse a volar un poco más allá, ayudados de las alas de su imaginación consiguieron inventar otras posibilidades de ser y estar en una tierra que no se lo ponía nada fácil.

10.3.3.7 Caso V: evaluación y recogida de información

Un componente evaluador unificador de todos los talleres realizados en Europa dentro del proyecto ARIADNE, fue un pre-test (ANEXO VI) y un post-test (ANEXO VII) diseñado para comprobar la evolución de cada participante al inicio y al final del taller.

Se realizó una consulta a la directora del Centro para recibir orientación sobre la manera de enfocar este tema. En base a experiencias pasadas, avisó de que probablemente mu-

chos residentes mostrarían gran desconfianza a la hora de firmar o cumplimentar cualquier documento. Por ello se decidió explicar el proyecto utilizando la siguiente fórmula: *ARIADNE es un proyecto que utiliza el arte para favorecer la adaptación a nuevos entornos. Para comprobar si funciona, si os gusta y si sería interesante repetirlo en un futuro vamos a pasar un test al principio de los talleres y otro al final para poder evaluarlo. Serán completamente anónimos y si alguna pregunta os resulta incómoda de responder podéis no contestarla.*

A la hora de pasar el pre-test, se encontraron ciertas dificultades ya que, tal y como se había avisado, este colectivo no se siente cómodo rellenando documentos, pues piensan que dejar ciertos datos escritos puede interferir negativamente en su proceso de asilo. Por este motivo, se realizaron citas individuales con cada participante para explicarles la razón del pre-test, su carácter anónimo y confidencial y como rellenarlo, para que pudiesen cumplimentarlo en privado. Una gran mayoría no entregó el pre-test y para no hacerles sentir incómodos no se insistió en que lo devolvieran[17].

Observar esta reacción, casi unánime, en relación a la «metodolatría» que plantea Albina Cuadrado (2012), lleva a afirmar que no merece la pena dejar a una persona sin participar en el taller por no cumplir con el requisito institucional de cumplimentar un test. Máxime al comprobar que todas aquellas personas que pusieron mayor o menor resistencia a contestar al pre-test, no tuvieron ningún problema en hacer el post-test, cuando la vinculación ya era más segura.

Por otro lado, el hecho de rellenar las hojas de registro de observación causó ciertos

[17] Fue imprescindible dedicar un tiempo y un espacio individualizado a cada participante para dejar claro el uso del pre-test, previamente traducido a varios idiomas (ANEXO VI). Sin embargo, y a pesar de la traducción, quienes lo entregaron tuvieron muchas dificultades para su correcta comprensión. Al mismo tiempo, este encuentro también permitió conocer sus necesidades y expectativas particulares, y esclarecer posibles dudas antes de empezar el taller.

dilemas ya que, a veces, se puntuaban los ítems de la misma persona participante de diferentes maneras. Esto llevó a poner sobre la mesa la subjetividad de cada arteterapeuta para valorar numéricamente determinados aspectos. De tal forma que siempre se acompañaron esos registros más directos, focalizados en unos determinados aspectos, con los registros realizados en el cuaderno de campo, en el que se relataba con mayor amplitud lo que sucedía antes, durante y después de la sesión con cada participante.

También se trató con máxima delicadeza el tema de la imagen, ya que, en ocasiones, la vida de las personas integrantes de este colectivo corre peligro (mafias, maltratos por parte de sus parejas, riesgo de que la resolución de asilo sea denegada…). Por esta razón se dilató la toma de imágenes hasta no haber establecido un vínculo terapéutico lo suficientemente fuerte como para no distorsionar la buena marcha de los talleres y bajo ningún concepto se reprodujo, parcial o totalmente, esos vídeos o fotografías.

Respecto al trabajo con Berta, un balance de la labor conjunta desde el comienzo sirvió para proyectar, entre otras cosas, las actividades de cierre del taller. De igual modo, se revisaron las acciones realizadas en equipo, concluyendo que había sido muy provechoso el hecho de trabajar juntas. Aunque en algunos momentos los ritmos de cada una fueron diferentes, se terminaron aunando, obteniendo un óptimo resultado a la vista de los feed back tan positivos recibidos por parte de las personas participantes y demás personal del centro.

Las cuestiones planteadas sobre la forma de proceder, organizar y distribuir el trabajo, así como las observaciones conjuntas del grupo de participantes en el taller, sirvieron para ampliar perspectivas y puntos de vista. Por ello, y pese a las complicaciones que aparecen siempre que se pone un proyecto en marcha, se puede concluir que fue una colaboración muy beneficiosa para todas las personas participantes en el taller.

10.3.4 Dos estudios de caso único: Sr. M y Sr. D

10.3.4.1 Sr. M

El Sr. M es un hombre de 35 años de edad que nació en el Sahara Occidental. Había llegado a España hacía un año y cuatro meses y vivía en el Centro de Refugiados. Hacía muy poco que le acababan de dar la ciudadanía española.

Participó voluntariamente en el proyecto ACCIÓN*CREACIÓN que se desarrolló entre noviembre y enero de 2011 en dicho Centro.

Aunque las propuestas planteadas fueron diversas: danza, teatro y artes plásticas, el trabajo de arcilla fue con el que el Sr. M disfrutó más, por su resonancia con la arena del desierto y el modo de construir las casas en su país. Su actitud positiva facilitó la cohesión del grupo.

A lo largo de las sesiones representó el Sahara con pintura y barro. Si bien la primera producción era la de un Sahara ocupado y violento, imagen que se le representaba una y otra vez en su cabeza, a lo largo de las sesiones representó un Sahara más romántico, relacionado con su familia y con lo natural, la arena y el barro.

A continuación se presentan algunas de estas producciones seguidas de anotaciones sacadas del cuaderno de campo o frases dichas por él durante la entrevista de evaluación realizada al terminar el taller o aquellos comentarios que fue haciendo sobre sus obras y las emociones que le despertaban.

Figura 10-13. Sr. M. *El Sahara ocupado* [dibujo].

Esta imagen tiene la historia del Sahara, para mí. Tiene la historia en cosa del Sahara.

Siempre, siempre tengo esa imagen dentro, siempre dentro de tu cabeza, siempre pensar esta imagen, pero hay las dunas, hay la alarma, Marruecos, hay bandera del Sahara, muchas cosas, hay cárcel… ¿entiendes? esta imagen sobre tradición ¿cómo se dice? Historia del Sahara.

Figura 10-14. Sr. M. *La Noche de la Luna* [dibujo].

Dibujó *La Noche de la Luna* y lo comparó con el dibujo que realizó de las dunas del Sahara ocupado (al que definió como político) con este más romántico pues se imaginaba con una mujer en las dunas bebiendo leche de camello y tomando té.

Dudaba del modo en el que podía plasmar la noche a través del color y se le ofrecieron distintos tonos de azul. Sin embargo, terminó haciendo una composición utilizando unos colores muy personales. Se mostró muy satisfecho por la manera en la que había podido alumbrar el dibujo con los colores de la noche y la luna llena.

A otra sesión llegó muy triste porque le habían denegado el asilo. Al principio no quería dibujar, pero cuando vio lo que estaban haciendo sus compañeros se animó, y comenzó a bromear con los niños como solía hacerlo.

Figura 10-15. Sr. M. *El Sahara perdido* [dibujo].

Tras la relajación eligió el color amarillo e hizo las dunas del Sahara, pintó la *tajla* (el

árbol típico del Sahara) y un sol con témpera. Fue muy rápido en su ejecución y no se ajustó a la consigna de elegir un solo color, ya que además del amarillo usó el lápiz de color verde para hacer el fondo del dibujo. Lo llamó *El Sahara Perdido.*

Cambiado, pero mira, la primera, este, imagen siempre, siempre como yo lo he visto, siempre a delante de mis ojos, este imagen entiendes? La otra imagen pero ayer vosotras dicen tenemos que cerrar mi ojos y pensar que el color y después dibujarlo, por eso el amarillo y también las dunas, sí?.

A otra sesión trajo en una bandeja las piezas que había hecho con un poco de barro que se le prestó en el taller, unos pequeños ladrillos que hizo con un molde que se había fabricado con la pieza de un juego de madera y unas torres hechas utilizando como molde unos pequeños vasos de plástico. Comentó que había mezclado el barro con paja, como si de construcciones de adobe se tratase, *así será más resistente.*

Durante esta misma sesión comenzó una nueva obra: la casa de sus padres en *Smara*, en el Sahara ocupado. Contó que esa casa la había construido su abuelo y le gustaba mucho dormir allí. Utilizó los ladrillos para hacerla con mucho detalle. Puso una chimenea, reforzó las esquinas con pasta de modelar blanca y el arco de la puerta también. La puerta la construyó con un cartón que pintó de rojo y marrón, y dijo que no se podría abrir hasta que no se casara y entrara en ella con su mujer (insistiendo en que su mujer debía ser saharaui).

Figura 10-16. Sr. M. *La casa en Smara* [modelado en barro].

Me recuerda a mi cultura, trabajar con la arena, porque allí hay mucha arena, todo es natural, y entonces me recuerda a mi casa. Ah, claro, mejor… Yo feliz, yo tengo tranquilidad,

pensar rico, pensar bien, dormir bien, entiendes? Por eso yo me gusta la arena, natural… hay salud, hay si por eso.

Pues la arena mi cultura también me gusta mucho vivo en una plaza, solo arena, solo natural entiendes?, sí, por eso yo trabajar la arena. ¿Vosotros os hacéis las casas allí?, *sí las casas también de arena. Campamento, también en desierto en Sahara ocupado, tenemos afuera ciudad pueden hacer una casa pequeña al lado de la jaima, sí al lado de la jaima sí.*

Hizo un camello plano y comentó que le gustaría hacer otros camellos para colocarlos en las paredes del taller, esta conversación fue muy divertida ya que terminó hablando de los reyes magos.

Figura 10-17. Sr. M. *Camello* [modelado en barro].

Trabajando las emociones hizo unos dibujos muy interesantes. Representó la *vergüenza* con una cara redonda con los mofletes colorados.

Figura 10-18. Sr.M. *La Vergüenza* [dibujo].

En el *miedo* pintó a una mujer tuerta agarrando a su hijo, también tuerto, con un tridente en la mano. Y posteriormente comentó que la emoción que le impulsaba a la acción era la ira.

Figura 10-19. Sr. M. *El Miedo* [dibujo].

En una de las sesiones refirió que *como no sabía pintar prefería construir*.

Se recalcó que lo importante no era el resultado final o hacer algo que tuviera cierto parecido con la realidad y se le motivó para que sintiera los colores y las texturas y se soltara… ya que no era preciso que se forzara en dibujar algo concreto. Cuando empezó a hacerlo manifestó que se sentía muy satisfecho al observar que, a través de una mancha de color, le había surgido un pájaro, al que añadió colores más intensos en determinadas zonas para resaltarlo.

Figura 10-20. Sr. M. *Pájaro* [dibujo].

Le gustó tanto la experiencia que repitió el mismo procedimiento para crear otros dos dibujos:

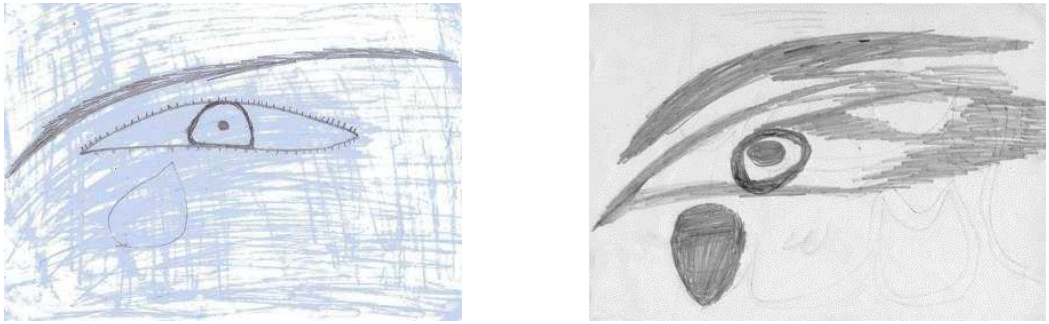


Figura 10-21. Sr. M. *Ojos* [dibujo].

Sobre el trabajo de cuerpo y movimiento cabe destacar el efecto tan beneficioso que

sintió con los ejercicios de respiración. Al día siguiente de haber realizado la primera sesión comentó que había dormido mucho mejor, esta fue su explicación:

Vengas vosotras, teníamos una cosa de flor, ah, la flor y la vela, sí. La relajación, la respiración. *La respiración y la relajación, yo después por la noche te lo juro dormir bien.* ¿Piensas que los ejercicios de respiración que hicimos -*oler la flor y soplar la vela*-, tú piensas que eso te ayudó a dormir esa noche? *Sí, sí. Esto ayudarme a mí para dormir, te lo juro.*

Conclusiones del Caso del Sr. M.

Puede observarse una evolución en su proceso, en lo referente al tratamiento que hizo del Sahara y su significado. A lo largo de las sesiones mostraba una imagen más positiva de su país y las producciones que realizaba no estaban tan asociadas a la ocupación de Marruecos, hablaba de su familia, de su deseo de enamorarse, del paisaje y de los animales que allí habitan.

Poco a poco se fue sintiendo más libre a la hora de dibujar, optaba por dejarse llevar y no estaba tan pendiente del resultado. Disfrutaba con la sorpresa y el descubrimiento de formas que aparecían tras realizar unos trazos sobre el papel.

En las sesiones de danza y movimiento motivaba la participación de los demás, con quienes siempre se mostraba muy cuidadoso y manifestaba gran afecto, especialmente con el grupo de niños y niñas.

Sentía el espacio taller como propio y siempre era muy colaborador. Valoró el taller de forma muy positiva ya que consiguió disminuir sus niveles de ansiedad a través de la respiración, la danza y el movimiento, la expresión corporal y teatral y las propuestas plásticas.

10.3.4.2 Sr. D.

El Sr. D es un hombre de 31 años, nacido en Afganistán, que estaba en España desde hacía siete meses y, cuando finalizó el taller, solo le quedaban quince días para conocer la respuesta a su solicitud de asilo.

Al empezar el taller acababa de volver del hospital donde le habían realizado una operación de vesícula. Posteriormente comentó que durante el período que estuvo en el hospital se sintió muy solo, a pesar de que el personal del Centro y algunos residentes fueron a visitarle.

La primera vez que entró al taller aún tenía la sonda puesta, se limitó a observar y a hacer pequeños movimientos debido a su convalecencia. Se le animó a hacer las respiraciones con el resto del grupo, algo que valoró positivamente, pues su médico le había recomendado que respirara para mejorar y aliviar los dolores del postoperatorio.

Su recuperación fue bastante buena y muy rápida, durante la entrevista de evaluación realizada al final del taller, comparó su enfermedad con un árbol seco y su recuperación con una flor de primavera. Imágenes que le sirvieron también para hablar de los estados de ánimo, asociando los negativos al árbol y los positivos a la flor.

Figura 10-22. Sr. D. *Enfermedad y Recuperación* [dibujo].

En sucesivos dibujos hizo referencia al deporte, a la salud y al baile, haciendo comentarios como los que siguen:

Sí… yo salud muy mejor para mí, porque yo he estado mucho enfermedad….

Sobre bailar yo también antes como nosotros aquí dice que hoy qué quieres vosotros bailar, pintura? Yo he dicho bailar, porque bailar ayudar mucho del cuerpo como deporte también… sí… mejor tu mover tu cuerpo muy bueno, porque tu bailar. Bailar también deporte. Sí, sí mucho ayudar para salud y mucho para cuerpo, sí, sí. Muy bien.

Para mi muy importante salud, porque yo lo sé de… el cómo hacer… una persona que en-

fermo, como hacer… pasar muuuucho mal. Porque nosotros aquí no dice gracias a Dios tengo salud. Yo ahora siempre como persona puedo contar… no aquí… con nosotros ¿no? porque nosotros como de una familia. Como fuera una persona preguntar ¿qué tal? y yo he dicho sí, gracias a Dios tengo salud.

Figura 10-23. Sr. D. *Forzudo y ciclistas* [dibujo].

Se observó que las producciones del Sr. D durante las primeras sesiones iban dirigidas a los niños y niñas que acudían al taller, les ayudaba a hacer lo que ellos le pedían, como por ejemplo unos animales de plastilina y les hacía dibujos que después ellos coloreaban, tal es el caso del forzudo y el ciclista o de este caballo.

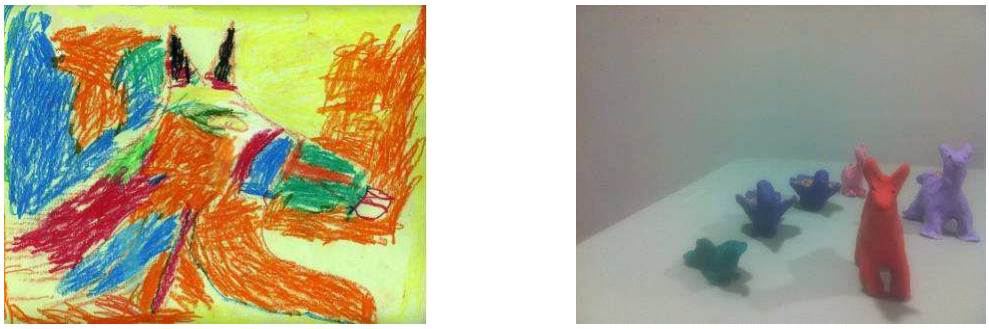


Figura 10-24. Sr. D. *Animales* [ceras y plastilina].

Ante la propuesta de *un lugar en el mundo*, el Sr. D realizó una estructura con arcilla y pajitas. Primero quería hacer un picadero que fue cambiando por la intervención de una de las niñas sobre su obra y, finalmente, hizo una iglesia católica. A su lado otro participante ayudaba a la niña a hacer figuritas: un árbol con nido, una serpiente bebiendo de un cuenco, una persona, un dado, un palo con unas bolas… todos estos elementos formaron parte del exterior de la iglesia. Comentaron que *todo está en paz porque está la iglesia y nadie se pelea.* Entre todos habían llenado el nido de huevos y pájaros. Finalmente el Sr. D hizo un Cris-

to.

Figura 10-25. Sr. D. *La iglesia* [modelado en barro].

En este fragmento del cuaderno de campo se recoge como el Sr. D hace por primera vez una producción por y para él: *baja al taller cuando están los niños trabajando, se ha cortado el pelo y viene muy elegante. Tras la relajación, elige el color verde y se pone manos a la obra, se sienta al lado de una niña y al final termina regalándole su dibujo. Comenta que quería hacer una cascada, no le sale como él quería y dice que es un tronco de árbol con varios animales que pinta con lápiz de color verde. Cuando los pinta con témpera de color amarillo y rojo, comenta que ya no le gusta su dibujo. Se le pregunta por una mancha de color que le ha caído y él dice que se la ha hecho la niña, no es cierto y se le hace saber. Se empieza a reír reconociendo que lo ha hecho él. Dedica su obra a la niña y se la regala. Se toma mucho tiempo para hacer su obra, hasta el momento de hacer los animales estaba disfrutando mucho y por primera vez en el taller hacía algo para él.*

Figura 10-26. Sr.D. *Autonomía* [dibujo].

A partir de este momento realizó sus trabajos más autónomamente. En el siguiente taller que participó fue el de las emociones y mostró mucha iniciativa tanto a la hora de dramatizar las emociones en grupo, como a la hora de dibujarlas. De este modo representó la ira y

el amor:

Figura 10-27. Sr.D. *La ira y el amor* [dibujo].

Algo que el Sr.D refirió como muy positivo del taller fue la posibilidad de conocer a personas de otras culturas, con las que entablar conversación, poder comunicarse y compartir situaciones vividas, en ocasiones, muy parecidas (países en conflicto, guerra, pérdida de personas queridas, petición de asilo, situación en España…).

Figura 10-28. Sr. D. *Bandera de Afganistán* [dibujo].

Ver la tele mi bandera mucho me gusta. Porque nosotros no tenía una parte de futbol como de vosotros, no tenía olimpic más que de nosotros bandera y también embajador no tenía antes mucho embajador de otros países mi bandera, ahora gracias a Dios que nosotros bandera todo países conocer. Solo alguna noticias está mal de, mal de enseñar de mi país, que mirar para esto, tiene esto, tiene esto, muchos buenas cosas tiene, muchos bueno personales tiene… más no me gusto de politics no quiero hablar. Solo hablar de mi bandera para esto, cuando yo va a venir aquí he visto mi bandera… para mi madre, mi padre, mi todos vida está en mi bandera... porque perdona solo para esto yo no hace una cosa, bueno para mi país, no puedo no puedes para eso, si cuando puedo yo quiero que… no pasa nada… muy difícil para mí y yo quiero que solo ayudar de mi país y de mi bandera. Porque ahora yo estaba a Espa-

ña. Yo venir a este taller, cuando entra yo he visto de esto mejor para mí.

Yo antes no lo sé para esto porque este taller hablamos de mi país, yo también, yo he dicho que yo soy de Afganistán. Afganistán este país Asia no tiene mar, este tiene problema este tiene cosas bonito esto malo. También todos he dicho esto. Y nueva persona cuando venir aquí no, no, no, no sabe cultura y no sabe de país, taller mejor cuando va fuera él sabía muchas cosas.

Conclusiones del Caso del Sr. D

Se observa una evolución en su proceso, sobre todo en lo referente a la salud y a la recuperación de la fuerza en su cuerpo tras su operación. Desde el primer momento le dio mucha importancia a este aspecto, verbalizándolo en sucesivas conversaciones y señalando la importancia de practicar danza y dinámicas de movimiento en el Centro ya que, en general, pasaban inactivos la mayor parte del día.

Aunque durante las primeras sesiones las producciones que realizaba siempre eran por y para los niños y las niñas del grupo, sobre todo para los más pequeños. Poco a poco fue realizando trabajos que le involucraban a él directamente. Asistir al taller disminuyó su nivel de ansiedad y le ayudó a conocer a otros residentes del Centro, lo que valoró de forma muy positiva.

En estas líneas se transcribe un escrito que realizó el Sr. D, cuya ortografía se corrigió con él a medida que se leía:

Llegué a España hace 8 meses, vivo en un Centro de Refugiados. He tenido un taller en el Centro sobre cultura de los países y sobre pintar y manualidades. Lo pasábamos bien y en poco tiempo olvidé mis dolores.

Estuve casi 40 días en el hospital, pasé tres operaciones, me sentí solo y ahora estoy preocupado por mi salud.

Yo viajo con un barco roto por la vida, a lo mejor llego hasta donde quiero o me puedo hun-

dir (ahogar).

Porque hace 4 años que vivo en Europa sin destino, sin rumbo.

En mi país he pasado días malos y conflicto y guerra, mi mente no está muy activa y tranquila porque pienso en mi familia y mi destino, pero yo cumplo mi responsabilidad y vengo y participo en clases en el taller para tranquilizar mis preocupaciones y olvidar los Dolores de mi vida.

Tengo más cosas para decir aunque no puedo decir todo.

Muchas gracias a las profesoras, me han enseñado muchas cosas durante todo este tiempo.

Me han enseñado mucho.

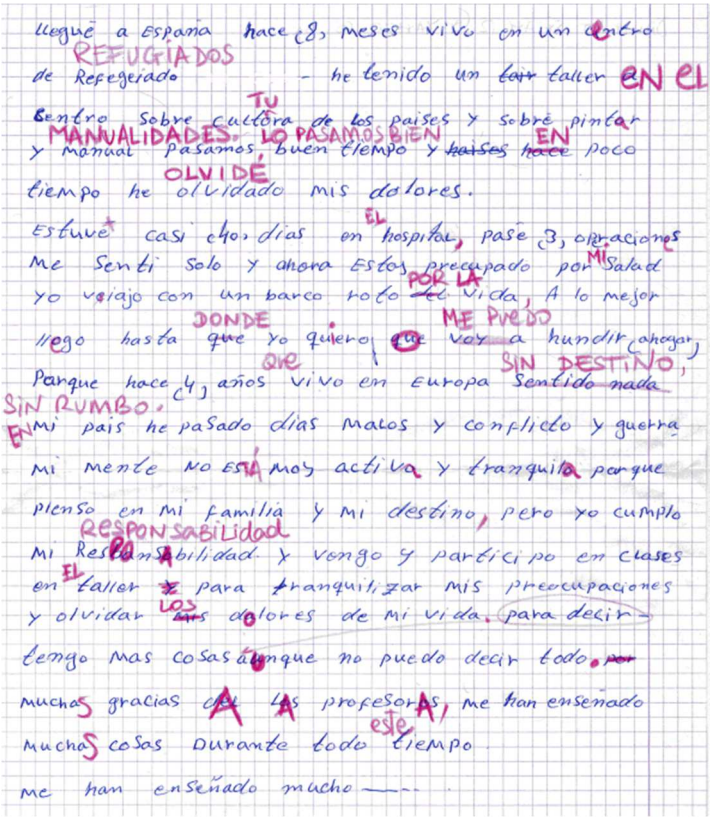


Figura 10-29. Sr. D. *Escrito*.

10.4 CONCLUSIONES DEL CASO V: ACCIÓN*CREACIÓN

Tabla 10-1. Conclusiones del Estudio de Caso V – Acción*creaciÓN por conceptos clave

Conceptos Clave	Conclusiones
Cuerpo y postura corporal	Acción sobre la queja generalizada derivada de la inactividad (apatía, desgana, pensamientos negativos recurrentes, baja autoestima, dolores corporales…).
	La danza provoca alegría, risa, mejora el tono muscular y elimina bloqueos provocados por el estrés.
	Postura corporal más armoniosa y equilibrada.
	Actitud más positiva ante la situación actual.
Movimiento y ritmo	Rutina monótona del Centro provoca distorsión espacio-temporal, estado de semiquietud y ritmo ralentizado.
	Horario del taller flexible para poder entrar y salir conforme a las circunstancias y/o el ritmo de las personas participantes.
	Técnicas de respiración contribuyen a la relajación
	Conciencia del modo en que realizan sus movimientos a través de la danza.
	Entienden el hecho de mover el cuerpo como un beneficio para su salud y bien-estar.
Expresión lenguaje y comunicación	Los diferentes lenguajes dificultan hablar en grupo.
	Reajustes y continuas adaptaciones debido a la constante llegada de nuevos inmigrantes, es fundamental este reajuste para una comunicación grupal más fluida.
	La obra ayuda a conectar con vivencias o hechos sucedidos en su vida y a expresarlas.
	La danza se consolida como un lenguaje común que deja a un lado las diferencias culturales, fomenta la cohesión, la cooperación, la solidaridad y mejora la comunicación.
Emociones	*Estar a la espera* genera incertidumbre.
	Junto al grupo se hace del taller un espacio acogedor.
	Cuidado del taller, de sí mismo y del otro.
	Toman conciencia de sus emociones, las nombran y dan salida en el taller, gestionándolas y canalizándolas mediante diferentes propuestas artísticas.
	Disminuyen los pensamientos negativos y la ansiedad derivada de éstos.
Proceso creativo	Motivación muy alta: trabajan en sus creaciones aunque no haya sesión.
	Perciben, vivencian y experimentan el sentido que las diferentes propuestas artísticas tienen en su día a día y se consideran un grupo terapéutico.
	Practican formas más positivas de liberar tensiones, conocerse a sí mismos y mantener su ánimo más vital y optimista.
Migración de identidad	Expectativas frustradas a su llegada a España por las trabas de la burocracia y las leyes.
	Aprecian la escucha activa y el sostén de la sonrisa.
	Respeto a su mundo personal y al valor de su autenticidad (son personas con historias únicas y apasionantes).
	Acercamiento a su cultura tomando como punto de partida el baile flamenco.
	Imaginan otras posibilidades de ser y estar a través de diferentes propuestas que implican cuerpo y movimiento.

11 ESTUDIO DE CASO VI: RECIÉN DANZADA

11.1 CASO VI: DESCRIPCIÓN

- Trabajo desarrollado en el Centro de Arte Flamenco y Danza Española Amor de Dios.
- Muestra: cuatro mujeres de 34 a 40 años y sus hijos e hijas de entre cuatro meses y dos años.
- Período de investigación: entre enero y junio de 2013.
- Programa de acción: el taller tenía lugar cada viernes en sesiones que oscilaban entre hora y media y dos horas.
- Objetivo: proporcionar bien-estar físico, psíquico y emocional a las mujeres que son madres y a sus bebés a través de la danza y la expresión plástica.

11.2 CASO VI: CONTEXTUALIZACIÓN

11.2.1 Centro de arte flamenco y danza española Amor de Dios

Amor de Dios es un centro emblemático del Flamenco y de la Danza Española, creado en 1953 como estudio de ensayo para la compañía de Antonio *el Bailarín*.

En sus aulas se han formado y/o han estado vinculados grandes figuras de la danza española y el flamenco, desde Antonio Gades a Antonio Canales, Javier Barón, Joaquín Cortés, Sara Baras, Belén Maya, pasando por Victoria Eugenia, Merche Esmeralda, Cristina Hoyos, Carmen Cortés y muchos otros.

En Amor de Dios tuvo su primera sede el Ballet Nacional de España y el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes le concedió la Medalla de Plata al Mérito de las Bellas Artes en 1993.

Tras varias ubicaciones, incluida la calle que dio su nombre al Centro, actualmente Amor de Dios se encuentra en la planta de arriba del Mercado de Antón Martín y es un centro

totalmente privado. Los profesores pagan una cuota por utilizar las instalaciones y también se alquilan los estudios por horas para ensayar. Por su parte, los alumnos y alumnas que acuden al Centro pagan semanalmente al maestro o los maestros con quienes toman clase.

En este caso, todos los viernes se alquilaba un estudio en Amor de Dios para llevar a cabo el taller de Recién Danzada. Se eligió este Centro por comodidad, ya que la mayor parte de las participantes vivía por la zona.

11.2.2 Recién danzada

Recién Danzada es un taller ideado desde GIRASOL ARTETERAPIA EN MOVIMIENTO®, que nació en 2011 con el objetivo de investigar y dar a conocer los beneficios que reporta el arte como terapia a diferentes personas y colectivos.

Este taller surgió a partir de la confluencia del deseo de ser madre en un futuro no muy lejano, y del conocimiento de diversas mujeres que acababan de ser madres y demandaban un espacio y un tiempo en el que poder compartir su nueva situación vital con otras mujeres en sus mismas circunstancias.

Recién Danzada ofreció a estas mujeres la posibilidad de convertirse en investigadoras activas de su vida y buscar diferentes alternativas creativas desde las que construir el vínculo entre su cuerpo de madre y de mujer (Kesselman, 1990). A este espacio y tiempo de cuidado acudían con sus bebés, porque dejarles con otras personas no siempre era factible y, además, los hubieran privado de la oportunidad de ver el mundo junto a ellas, ya que “todo [lo que el bebé observa] queda fijado en su mente incluso sin conocer los nombres de estas cosas” (Montessori, 1971, p. 144).

Al relatar sus vivencias (no siempre positivas) ocurridas antes, durante y después del parto, las mujeres tejieron una red de apoyo que favoreció la empatía y el sentido de pertenencia; ayudándolas a identificar, conocer, gestionar y expresar las manifestaciones emocionales surgidas a consecuencia de su nueva situación vital.

Además, encontraron nuevas formas de vincularse y comunicarse con su hijo o hija a través del movimiento, la música, el juego y las sensaciones corporales. Favoreciendo, por otro lado, la estimulación temprana de los procesos cognitivos y emocionales, así como las conductas motoras y las relaciones sociales del bebé.

Recién Danzada fue, por tanto, un espacio y un tiempo donde mujeres y sus bebés, pudieron reunirse para compartir relatos bailados, pintados, escritos, contados, cantados, llorados o mamados.

11.3 CASO VI: TALLER DE ARTETERAPIA EN MOVIMIENTO

Figura 11-1. Quiroga, N. *Espacio donde se desarrolló el Taller de Recién Danzada* [fotografía].

En el estudio donde se realizó el taller entraba una luz muy bonita. En uno de sus extremos solían dejar los carritos y las cosas de los bebés, y en el suelo se colocaban unas mantitas y unos cojines, justo delante del espejo para que, en los momentos en los que las participantes bailaban, pudieran mirarse al espejo, al tiempo que también veían las caritas de sus bebés.

Aunque habitualmente se ocupaba el mismo espacio, en algunas ocasiones, por cuestiones de organización interna, el taller se desarrolló en otro de dimensiones parecidas.

Con la llegada del buen tiempo y por petición expresa del grupo participante, se realizó alguna sesión en el Parque del Retiro.

11.3.1 Caso VI: encuadre interno

Cuando alguien se plantea ser madre o escucha a mujeres de diversas edades con hijos,

surge el tema de la renuncia por haber seguido la elección de la maternidad (dejar de trabajar por criar y educar a los hijos, continuar trabajando y sentir que se está perdiendo lo mejor de ellos, parar la formación académica…).

Es fundamental, por tanto, establecer mecanismos y actuaciones para que el tan repetido discurso de la conciliación de la vida laboral, familiar y personal pueda llevarse a la práctica realmente. Y se consiga resolver el conflicto que enfrenta el instinto natural con la razón social.

Tras infinidad de conversaciones mantenidas desde hace varios años, en escuelas de padres y madres de distintos colegios de la Comunidad de Madrid, se llega a la conclusión de que tener hijos es una forma de descubrir y conocer aspectos propios que eran desconocidos o estaban ocultos. Además, el hecho de ser padre o madre conecta con emociones y sentimientos tan profundos como el amor y la generosidad.

Por otro lado, los niños y niñas colocan, con sus diferentes acciones, un espejo delante de los adultos cada día. Quienes se atreven a mirar, consiguen darse cuenta de determinados aspectos que les ayudan a crecer como personas.

En este proceso de cambio y ferviente ebullición que supone la maternidad o la paternidad, en el que el bebé «absorbe su ambiente» (Montessori, 1971), se establece una alianza conjunta y un vínculo muy especial entre los padres, las madres y sus hijos.

Si a ello se añade la posibilidad de compartir con su hijo o con su hija, un acto tan primario y ancestral como es el baile, en el que se mueven muchas emociones y favorece, además, la liberación de tensiones y el fortalecimiento muscular para evitar posibles dolores motivados por la carga del bebé, se ha encontrado un canal comunicador tan valioso como el cordón umbilical entre la madre y el feto.

11.3.2 Caso VI: encuadre externo

11.3.2.1 Caso VI: grupo participante

Aunque en el taller podían participar un número máximo de 10 mujeres junto a sus bebés, finalmente, el grupo estable lo formaron cuatro mujeres con edades comprendidas entre 34 y 40 años y sus hijos e hijas de 4 meses a 2 años.

Mujeres

Las huellas en su cuerpo tras el embarazo y el parto eran, en distinto grado, y dependiendo de cada una de las participantes: bajo tono muscular, vientre abultado, acentuación de lordosis, dolores de espalda, problemas circulatorios, disfunciones hormonales, dificultad para mantener relaciones sexuales y lesiones en el suelo pélvico.

Bebés, niñas y niños

Respecto a los bebés resulta muy acertada la apreciación de E.M. Standing (1980, p. 24):

> El recién nacido se encuentra débil e indefenso en un mundo nuevo, un mundo tan nuevo que el niño incluso se desconoce a sí mismo (…) no tiene ideas de ningún clase, ya que las ideas se constituyen a partir de la experiencia sensorial, y no ha tenido ninguna de este tipo. No tiene memoria, y por consiguiente no hay nada en el mundo alrededor que pueda reconocer.

Por ello es fundamental "contribuir a la educación integral desde el nacimiento, ofreciendo, paulatinamente, a los bebés experiencias sensoriales que impliquen los sentidos y el movimiento" (Montessori en Standing, 1980, p. 57). "En el cerebro del niño, el hemisferio derecho se desarrolla y es más activo durante los primeros dos o tres años de vida, mientras que el izquierdo se activa hacia el segundo cumpleaños y, durante los años siguientes, la preponderancia del desarrollo de uno u otro hemisferio se va alternando" (Siegel, 2010, p. 60).

11.3.2.2 Caso VI: objetivos

Los objetivos planteados fueron los siguientes:

- Favorecer la recuperación, tonificación, fluidez y naturalidad corporal.
- Tomar conciencia del beneficio de una respiración saludable.

- Utilizar la expresión artística como medio para liberar tensiones y alternativa para disfrutar en el tiempo libre.
- Descubrir y potenciar sus capacidades artísticas y creativas.
- Prevenir las manifestaciones emocionales negativas que pudieran surgir a consecuencia del reajuste hormonal y la nueva situación vital.
- Favorecer la empatía y el sentido de pertenencia grupal.
- Crear una red de apoyo entre mujeres que también son madres.
- Proporcionar un espacio donde poder expresarse con confianza y en libertad.
- Mejorar la autoestima y promover el autocuidado.
- Ofrecer nuevas formas de vincularse con el bebé a través del movimiento, la danza, la música, la pintura, el canto, los cuentos, el juego y las sensaciones corporales.
- Construir un ambiente positivo para el bebé.
- Estimular al bebé de manera creativa.
- Dar la posibilidad de continuar bailando a las mujeres que lo venían haciendo antes del embarazo.

11.3.2.3 Caso VI: el proceso creativo a través del desarrollo de una sesión tipo

Para conocer el desarrollo de una sesión tipo se puede consultar el enlace *https://vimeo.com/65238233*, en el que se observa como se comenzaba la sesión dando la *bienvenida*, momento en que las participantes comentaban situaciones vividas durante la semana (personales, con el bebé, con su pareja, la familia extensa o en el trabajo). Y, a veces, aprovechaban para darle el pecho a su bebé o para cambiarles el pañal.

En una siguiente fase, dejaban a los bebés boca arriba sobre las mantas que cubrían el suelo, de tal modo que podían verles los ojos mientras hacían sus ejercicios de *respiración, estiramiento y calentamiento* de las diferentes partes del cuerpo.

Todas las participantes comentaban que les costaba mucho entrar y concentrarse en esta fase por estar atentas al bebé. Sin embargo, este era uno de los momentos más importantes de la sesión ya que todas estaban aquejadas de fuertes dolores musculares focalizados, sobre todo, en la zona de la espalda.

La fase de *danza y baile flamenco*, fomentaba la atención, la escucha, el movimiento corporal, el ritmo musical y la cohesión grupal. En ocasiones, las participantes bailaban solas y otras con los bebés. Tocaban las palmas para aprender diferentes compases flamencos mientras una de ellas, gran aficionada, cantaba por *tangos* o *alegrías*. De esta manera el conocimiento y confianza en el grupo iba en aumento.

En la fase de *cierre*, las participantes pintaban o escribían aquello que les había conmovido durante el taller y lo compartían, si así lo deseaban, con las demás.

Durante todo este proceso creativo, las participantes paraban para dar el pecho a sus bebés si éstos lo demandaban, momentos que aprovechaban para cantarles una nana, contarles un cuento o masajear su cuerpo.

11.3.3 Caso VI: el espacio común entre el encuadre interno y el encuadre externo

11.3.3.1 Caso VI: cuerpo y postura corporal

El embarazo, el parto y la crianza, unidos al hecho de llevar en brazos a los bebés y cargarse en exceso sin tomar conciencia de su postura corporal, les causaba un eje corporal desequilibrado y fuertes dolores de espalda. Las sesiones en el taller se utilizaban también para hacer ejercicios de estiramiento mientras estaban con sus bebés, y a tomar conciencia de su postura y de la forma en que cargaban o empujaban el carrito a fin de mejorar su higiene corporal.

Algunas decían sentirse feas porque no habían recuperado su cuerpo previo al embarazo. Sin embargo, participar en la realización del vídeo, verse bailando y vestirse y peinarse

para la ocasión aumentó su autoestima y confianza en sí mismas.

El hecho de recordar el parto, para quien lo había tenido difícil, también les provocaba mucha tristeza, sobre todo hasta que las heridas se curaron gracias a las sesiones de rehabilitación. El hecho de bailar y conectar con sus caderas y otras partes de su cuerpo les sirvió para aminorar ese dolor.

El Taller de Recién Danzada ayudó a las participantes a reconocer y a aceptar las modificaciones de su cuerpo durante el embarazo y tras el parto, a cuidar su imagen corporal y la de su bebé y a tomar conciencia de su respiración.

11.3.3.2 Caso VI: movimiento y ritmo

El compás flamenco provocaba una gran atracción en los bebés, cuando sus madres estaban dando palmas las miraban con ojos grandes, abiertos y muy fijos. En estos momentos nunca lloraban a no ser que tuvieran hambre o estuvieran malitos.

A una de las niñas más mayores también la causaba gran fascinación, hasta el punto de que su madre comentaba que la encontraba, con frecuencia, en su habitación, dando palmas por *alegrías*.

De esta manera las madres encontraron una herramienta muy útil para mantener la atención de sus hijos e hijas y conseguir que se calmaran cuando estaban un poco nerviosos.

Por otra parte, seguir el compás les ayudaba a ellas a focalizar en el momento presente y a conectar su ritmo interno con el ritmo externo compartido y grupal.

11.3.3.3 Caso VI: expresión, lenguaje y comunicación

El lenguaje de la danza les ayudó a fortalecer el vínculo con su hijo o hija. Sentirse cerca del cuerpo de su madre mientras ésta bailaba, provocaba a los bebés las mismas sensaciones que al mecerles o acunarles: tranquilidad, sosiego y protección.

En el taller utilizaron la expresión no verbal (bailando, cantando, dando palmas o pin-

tando) y la expresión verbal (compartiendo experiencias, miedos, deseos e inquietudes, ante las nuevas situaciones y vivencias que les planteaba el hecho de ser madres).

Tejieron una red de apoyo donde poder expresarse con libertad y sentirse escuchadas, ya que la relación con otras mujeres en su misma situación las beneficiaba.

11.3.3.4 Caso VI: emociones

Una de las participantes que había tenido un embarazo difícil, por el que tuvo que guardar reposo varios meses, comentó que cuando su bebé nació, sentía que era igual que si le tuviera dentro. Es decir, era dependiente para todo de su madre. Por eso reconoció que el hecho de participar en este taller le había ayudado mucho y le había supuesto un gran alivio el poder compartir aquellos estados emocionales que, a veces, percibía muy confusos.

Otra de las participantes comentó que había participado en varios foros de crianza natural y que sentía que en ese espacio no podía reconocer abiertamente lo duro que era, en algunos momentos, la maternidad y la crianza. El hecho de trabajar, de casi no dormir por las noches, de sentir que daba y daba y, a veces, no conseguía llegar hasta donde quería, y poder compartirlo con otras madres en el taller le sirvió y le ayudó mucho para superar esos momentos difíciles y tomar fuerzas.

Por otra parte, surgían problemas con sus parejas, por temas cotidianos de tareas de casa, diferentes maneras de entender la crianza, necesidades personales… este espacio les servía para desahogarse con sus compañeras y el hecho de sentirse escuchadas, les ayudaba a relativizar y encontrar nuevas vías para afrontar las situaciones que les provocaban emociones negativas.

11.3.3.5 Caso VI: proceso creativo

El taller les ayudó a abrirse más a sus compañeras, a conectar con sus hijos de forma creativa y a ampliar la perspectiva de lo que supone la maternidad al compartir la sensación

de ir todas en el mismo barco.

Figura 11-2. *En el mismo barco* [dibujo].

Una de las participantes a la que se va a llamar Bonita, escribió y cantó estas *alegrías*:

Pasito a paso danzamos, todas llenas de alegría, pasito a paso danzamos.

Se nos va ensanchando el alma y juntas nos arropamos.

Se nos va ensanchando el alma y juntas nos arropamos.

Teje que teje y verás.

Teje que teje y verás, que las telitas de araña nos ayudan a saltar, nos ayudan a bailar, nos ayudan a cantar y así entre todas crecemos, quitándonos soledad.

Esta letra muestra el efecto positivo que el proceso creativo de cada una de las participantes tuvo en las demás.

11.3.3.6 Caso VI: migración de identidad

Para ilustrar este punto, también se va a utilizar un escrito que hizo Bonita llamado, en relación a la letra que escribió por alegrías, *Tejiendo relatos*:

En un primer momento me sentí asustada. Me sentía muy sola y no me dedicaba tiempo para sentirme bien.

Me costó un poco adaptarme, porque estaba más pendiente de mi hija que de mí, de las instrucciones de Tania o la música.

Ahora poco a poco va mejor. Estoy deseando que llegue el viernes. Me siento más arropada que antes y puedo compartir tiempo con otras madres de forma constructiva, creando y aprendiendo.

Poder cantar en el taller me hace sentir viva, porque hacía mucho tiempo que había abandonado esa faceta. Veo a mi hija más integrada (gracias a la otra niña).

Me siento muy afortunada de vivir esta experiencia y espero que se prolongue mucho en el tiempo.

Figura 11-3. Bonita. *Varios* [dibujo].

Para finalizar, se utiliza otro escrito de Bonita enviado el 5 de julio de 2013, a los pocos días de acabar el taller:

Tania, tengo que darte las gracias por contar conmigo para el taller. Para mí ha supuesto un antes y un después. Me he sentido acompañada y querida, he aprendido muchas cosas y he recapacitado muchas otras. Gracias a los viernes he recuperado autoestima y confianza en mí misma y soy un poco más feliz. Tu presencia me ha enseñado que queda gente auténtica en el mundo que merece la pena conocer y que la alegría ha de estar presente en todo lo que hacemos.

Ambos textos muestran una narración de Bonita positiva, autónoma y segura de sí misma. El taller le sirvió de impulso para retomar su vida con más fuerza y descubrir una nueva óptica desde la que mirar.

El caso de Bonita demuestra que los factores resilientes son fundamentales para afron-

tar las dificultades. Su constancia, su esfuerzo y su implicación en el taller fueron de gran ayuda para el grupo. Una mujer generosa, valiente y de buen corazón que inundó las clases con sus bellos cantes.

11.3.3.7 Caso VI: evaluación y recogida de información

Los métodos y herramientas empleados para recoger información sobre las sesiones fueron un diario de campo donde anotar lo ocurrido en la sesión y un registro audiovisual y fotográfico.

En el cuaderno de campo se relataba de forma sistemática lo sucedido antes, durante y después de las sesiones. Estas notas ayudaban a organizar las futuras sesiones y a revisar los objetivos planteados con cada una de las participantes. De igual forma, alguna de las mujeres comentó que también llevaba su propio cuaderno en el que anotaba las experiencias vividas durante la semana y también en el taller.

El registro audiovisual fue de gran ayuda para matizar detalles o situaciones que podía pasar por alto durante la sesión. Realizar el montaje con las grabaciones de una de las sesiones, motivó mucho a las participantes. Cuando visualizaron el resultado final se sintieron muy satisfechas y manifestaron un gran entusiasmo. En ese video solo aparecen las imágenes directas de las niñas a las que sus madres autorizaron grabar.

Hace poco una de las mujeres que participó en el taller comentó que ahora que su hijo es más mayor, acostumbraba a enseñarle el vídeo y le explicaba que era él quien bailaba en sus brazos. De manera que este video y el taller que recoge, continua aportando bien-estar a sus vidas.

11.4 CONCLUSIONES DEL CASO VI: RECIÉN DANZADA

Tabla 11-1. Conclusiones del Estudio de Caso VI - Recién Danzada por conceptos clave

Conceptos Clave	Conclusiones
Cuerpo y postura corporal	Equilibran su eje corporal y remiten los dolores de espalda ocasionados por el embarazo, el parto y la crianza.
	Toman conciencia de la postura y del modo de cargar al bebé o empujar el carrito. La danza ayuda a mejorar la higiene postural.
	El contacto con las caderas y la pelvis ayuda a superar las dificultades y el dolor experimentado en los partos difíciles y/o traumáticos.
	Reconocen y aceptan las modificaciones de su cuerpo.
	Integran su cuerpo de madre y el de mujer.
	Cuidan su imagen corporal y la de su bebé.
	Toman conciencia de la respiración.
Movimiento y ritmo	La música y las palmas del compás ejercen una gran atracción en los bebés, que no lloran cuando ven a sus madres dar palmas.
	Focaliza la atención en el momento presente.
	Una de las niñas más mayores da palmas a compás cuando está sola en su habitación.
Expresión lenguaje y comunicación	El lenguaje de la danza ayuda a fortalecer el vínculo con el bebé.
	Comparten las nuevas situaciones y vivencias que les plantea el hecho de ser madres mediante la expresión verbal y no verbal.
	La relación con mujeres en su misma situación las beneficia.
	Tejen una red de apoyo donde expresarse con libertad y sentirse escuchadas y acompañadas.
Emociones	Comparten sus estados emocionales, a veces, confusos y contradictorios.
	Toman fuerzas para superar los momentos difíciles y/o estresantes.
	Encuentran soluciones y alternativas a las situaciones que les provocan emociones negativas.
Proceso creativo	Conectan con su hijo o su hija de forma creativa.
	Amplían la perspectiva de lo que supone la maternidad a través de las propuestas planteadas en el taller.
	La letra de la canción que escribe Bonita es la metáfora de la red de apoyo que supuso el grupo para las participantes.
Migración de identidad	Narración más positiva, autónoma y segura de sí.
	Retoman su vida con más fuerza y consiguen mirar desde una nueva óptica.
	Encuentran alternativas positivas y enriquecedoras para adaptarse a la nueva situación vital.

12 MARCO EMPÍRICO-PRÁCTICO: EVIDENCIAS OBSERVADAS

A continuación se detallan las constantes y las variables detectadas en los seis estudios de caso, en relación a los conceptos clave estudiados.

Tabla 12-1. Constantes y Variables detectadas en los seis estudios de caso

Conceptos Clave	Constantes	Variables
Cuerpo y postura corporal	Ayuda a conectar con el propio cuerpo, despierta su actividad y aumenta su bien-estar. Facilita la vivencia de la postura corporal en relación a la actitud ante la vida. Crea el hábito de observar el propio cuerpo. La actitud corporal es fundamental para la comunicación. Construye la identidad corporal de forma positiva.	Tono muscular y eje corporal en función de su momento vital. Propuestas planteadas a partir de sus capacidades físicas.
Movimiento y ritmo	Nexo de unión entre ritmo interno (respiración y pulso) y ritmo externo. Ayuda a focalizar en el momento presente Las imágenes evocadas impulsan el movimiento y la danza Favorece la expresividad. Empodera y da voz. Fuente de salud y bien-estar.	Frecuencia, duración y recorrido del movimiento. Ritmo de la sesión. Música empleada para relajar o activar.
Expresión lenguaje y comunicación	Mejora la expresión verbal y no verbal. La comunicación no verbal refleja el estado interno. Favorece la escucha. Estimula las relaciones sociales. Espacio de encuentro entre personas de diferentes culturas.	Vocabulario utilizado. Elementos favorecedores o entorpecedores de la comunicación (contacto, posición, distancia).
Emociones	Ayuda a identificar, nombrar, explorar y canalizar emociones. Amplía el vocabulario emocional. Mejora el estado de ánimo. Aumenta la motivación y la autoestima. Sostiene los estados emocionales negativos. Beneficia al ambiente grupal.	Ambivalencia emocional ante una misma propuesta dentro del grupo. Regulación emocional.
Proceso creativo	Trabajar en círculo motiva la cooperación. Propuestas significativas y en relación a sus intereses. Ejercita la búsqueda de alternativas. Siempre se refuerza el intento. Descubre habilidades y posibilidades. Favorece la integración del cerebro superior e inferior y del hemisferio izquierdo y derecho.	Duración adaptada de las fases del proceso creativo (inicio-desarrollo-cierre) en una o varias sesiones. Equilibrio entre libertad y directividad. Ritual de inicio y final de la sesión. Creación grupal o individual. Selección y límite de materiales. Horario acordado. Espacio asignado debido a la disponibilidad del centro.
Migración de identidad	Narrativas alternativas más positivas. Nuevas posibilidades de ser y estar en el mundo. Investigadores/as activos/as de su vida. Activa la resiliencia.	Diferente punto de partida. Objetivos planteados. Frenos, resistencias y recaídas en distintos momentos.

Conceptos Clave	Constantes	Variables
	Identidad más saludable.	
	Bien-estar para sí y para quienes les rodean.	
	Desarrollo saludable de su identidad	

13 CONCLUSIONES

A modo gráfico, esta investigación queda resumida en cuatro cuadros en los que se realiza una síntesis de los puntos tratados en relación al Taller de arteterapia en movimiento con diferentes colectivos en espacios terapéuticos, educativos y sociales.

El punto de partida del *primer cuadro* recoge los inicios de esta investigación, en relación a la danza entendida como una necesidad vital. Constituye una *careografía*, un mapa bailado que trata de aproximarse a la realidad experimentada a través de seis estudios de caso (Artistas del Olvido, Arteterapia con Duende, Sábanas en Movimiento, Working with Hands, Acción*creaciónN y Recién Danzada). En todos ellos, el bien-estar individual y social es el eje central que vertebra las preguntas de investigación enmarcadas dentro del Constructivismo, la Investigación basada en las Artes, la Etnografía y la Investigación-Acción.

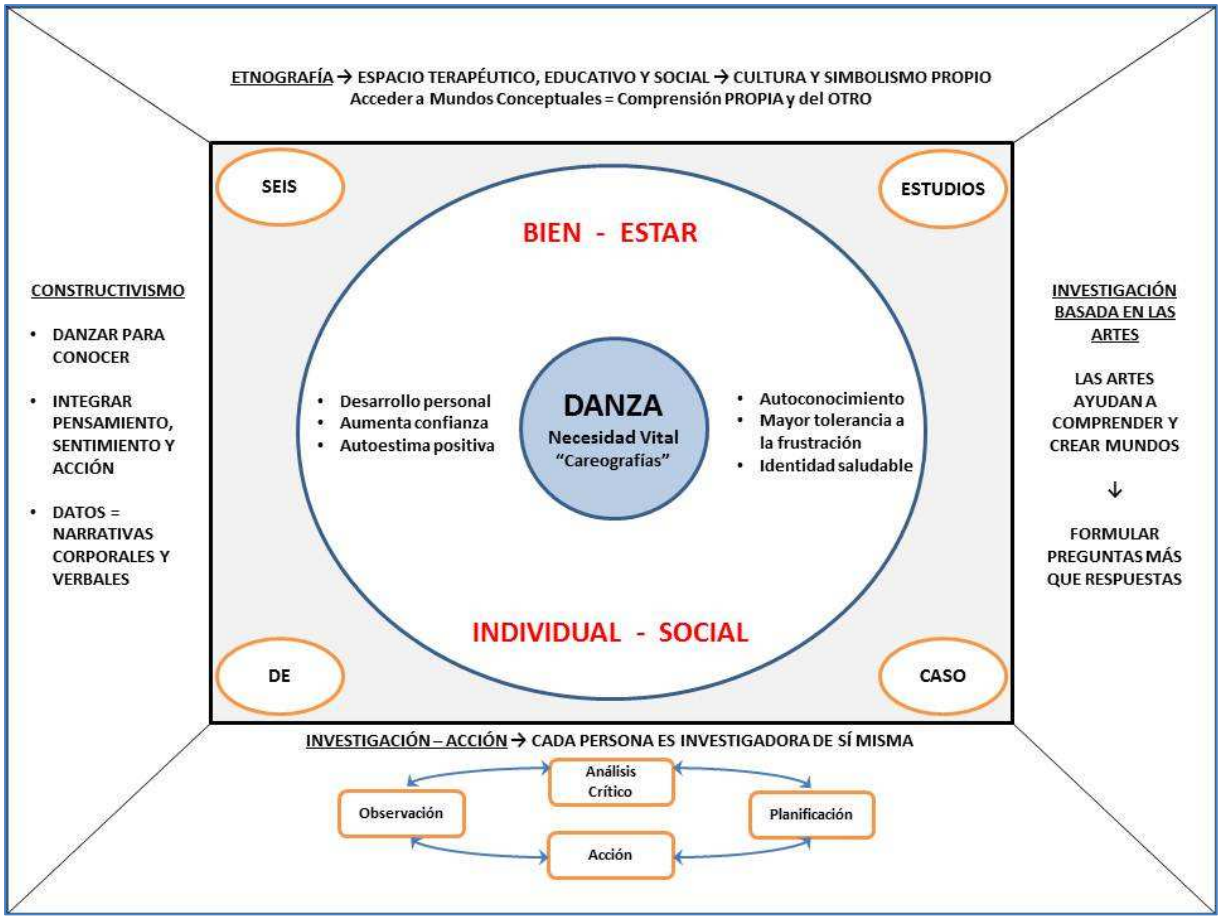


Figura 13-1. Cuadro sintético con el planteamiento de la investigación.

El *segundo cuadro* hace un recorrido por algunos hechos de la Historia de la Danza en Occidente en relación al Baile Flamenco. Comienza en la Prehistoria, donde la danza se utilizaba para comunicarse con fuerzas y fenómenos intangibles de la naturaleza, con función terapéutica, curativa y como ritual; y acaba en el siglo XXI, cuando la UNESCO declara al Flamenco Patrimonio Inmaterial de la Humanidad.

Todas estas etapas tienen en común el uso de la danza como modo de expresión y comunicación de emociones y sentimientos más o menos profundos. Además, resaltan el decisivo papel renovador de la mujer en cuanto a temas tratados, técnica utilizada, respiración, expresión, vestuario, música elegida, luces y decorados….

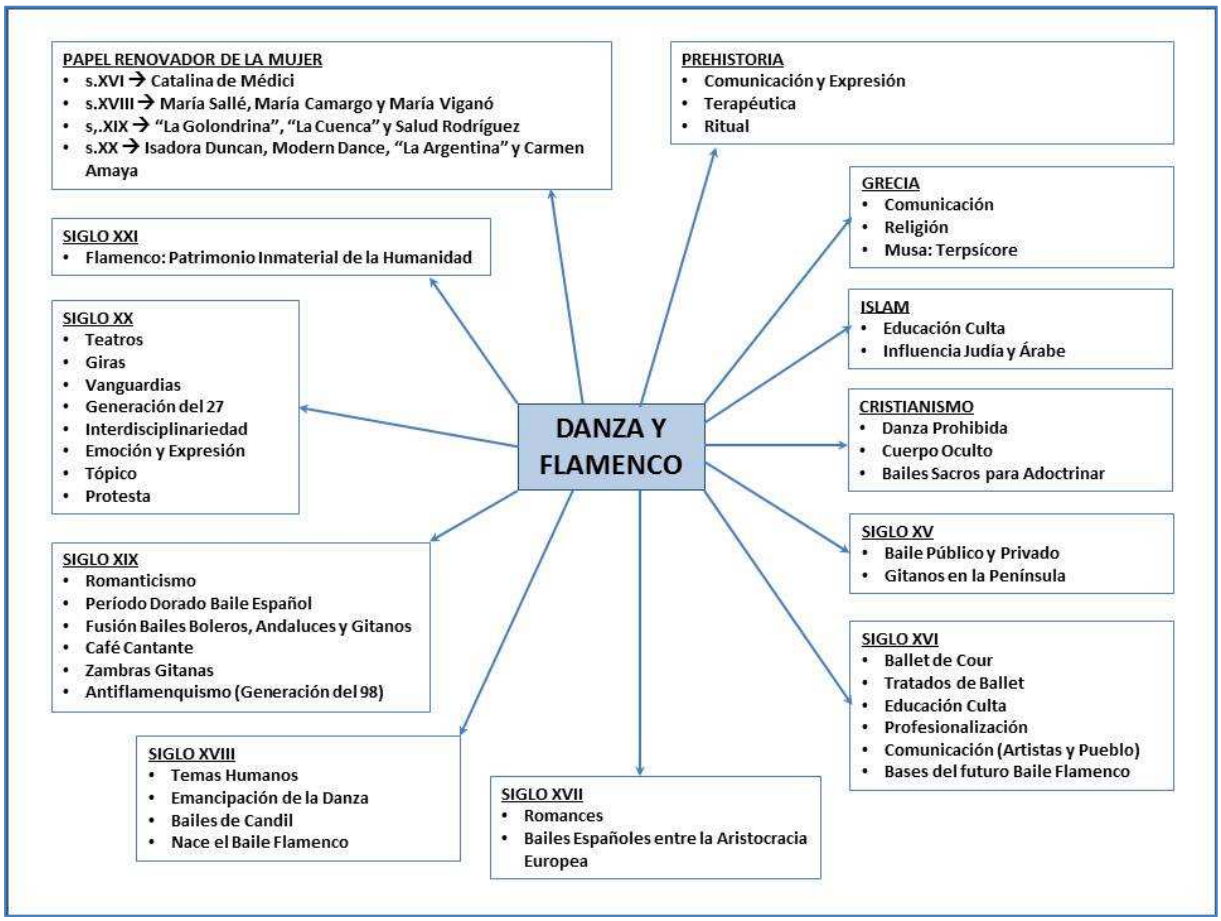


Figura 13-2. Cuadro sintético de la Historia de la Danza en Occidente en relación al Baile Flamenco.

El *tercer cuadro* condensa los conceptos clave que sostienen esta investigación en danza y flamenco en relación al arteterapia en movimiento.

Cada uno de estos conceptos ha sido revisado y analizado con respecto a la experiencia de las personas que han formado parte de los seis estudios de caso, y que responden a las cuestiones planteadas al inicio (*¿cómo narran su bién-estar?, ¿cuáles han sido sus relatos con el entorno?, ¿cuál ha sido el relato de las personas de su entorno en relación al bienestar de las personas participantes?, ¿cuáles son las huellas de su proceso?*).

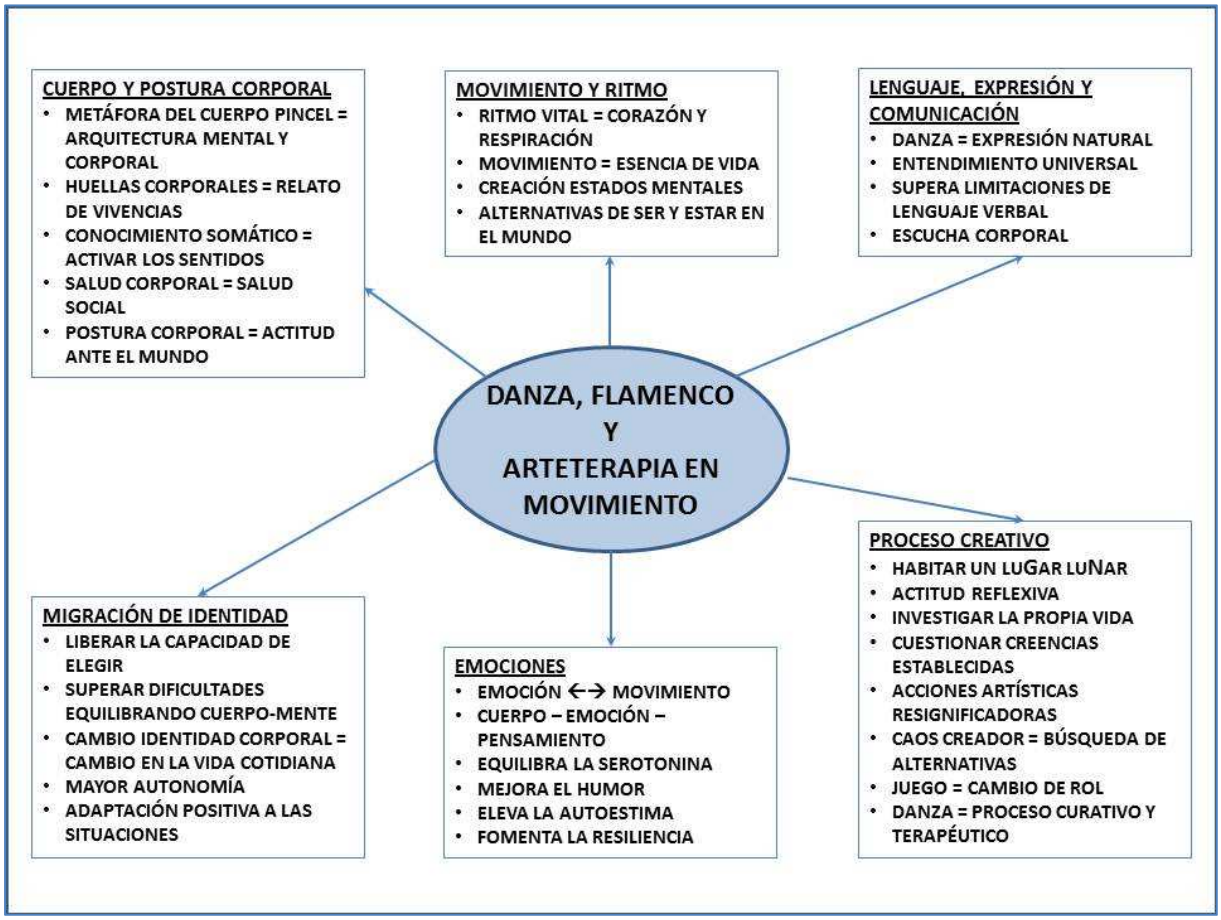


Figura 13-3. Cuadro sintético con los conceptos clave que sostienen esta investigación en danza y flamenco en relación al arteterapia en movimiento.

A continuación de este tercer cuadro se presentan las evidencias obtenidas en la investigación:

Cuerpo y Postura Corporal

- Quienes participan suelen partir de un eje corporal desequilibrado, dolores corporales, postura cerrada, bajo tono muscular, dificultad para reconocer su esquema

corporal y tendencia al inmovilismo.

- La inactividad conlleva apatía, desgana, ansiedad, pensamientos negativos recurrentes, baja autoestima y dolores corporales. Las propuestas artísticas relacionadas con la danza, el movimiento y las artes plásticas permiten tomar conciencia de ello, despiertan la actividad y, con ella, el bien-estar corporal y emocional.
- La danza experimentada en el Taller de arteterapia en movimiento mejora la higiene corporal y postural, evita la rigidez muscular, ayuda a equilibrar y a armonizar el eje corporal, el tono muscular, la percepción del esquema corporal, permite conocer y hacer un mejor uso del propio cuerpo, fomenta la coordinación, la flexibilidad y favorece la atención en el momento presente. Además, contribuye a reconocer y a aceptar las posibles modificaciones o dolores ocasionados en el cuerpo por diferentes circunstancias o vivencias traumáticas.
- La técnica de baile flamenco (braceo, zapateado, manejo de elementos como el abanico, el bastón o tocar las castañuelas) ayuda a tomar conciencia de la relación existente entre la postura corporal y la actitud ante la vida, aportando mayor seguridad y confianza para conectar con el otro.
- El hábito de observar el propio cuerpo en las sesiones (modo de caminar, dirección de la mirada, forma de sentarse, lugar en el espacio…) acostumbra a prestar atención, también, a estos aspectos en la vida cotidiana.
- Cada persona crea su propia realidad a partir de la experiencia corporal y de su capacidad de adaptación en función de ésta.
- El Taller de arteterapia en movimiento en relación al cuerpo, en espacios educativos, terapéuticos y sociales, aporta un cambio positivo en las creencias y en la construcción de la identidad de cada participante.

- La postura corporal de la arteterapeuta actúa como contenedora de las emociones de las personas participantes y facilita la conexión y la comunicación con ellas.

Movimiento y Ritmo

- Es posible conectar con el ritmo interno y concentrarse en la tarea y en el momento presente al tomar conciencia de la respiración mediante la imagen de *oler una flor y apagar una vela*.
- El movimiento actúa como nexo de unión entre el ritmo interno (respiración y latidos del corazón) y el ritmo externo (música).
- El ritmo de la música flamenca (tocar el cajón o las castañuelas, cantar y dar palmas) favorece el movimiento y las conductas motoras, la escucha y la cohesión grupal (en los grupos de adolescentes ayudó a canalizar su energía y la activó en el grupo de personas de mayor edad).
- Seguir el compás de la música ayuda a focalizar y mantener la atención en el presente, reduce la ansiedad y evita instalarse en pensamientos negativos recurrentes (incluso los bebés cuando ven a sus madres dando palmas para marcar el compás, se mantienen expectantes y no acostumbran a llorar).
- Es importante acompasar el ritmo de la arteterapeuta y del Taller de arteterapia en movimiento a las características y necesidades de las personas participantes.
- Las imágenes o metáforas visuales (pisar uvas, movimiento de animales, fenómenos de la naturaleza…) impulsan el movimiento y la danza.
- Las propuestas que implican danza y movimiento generan una mayor apertura corporal, posibilitan el acceso a los diferentes puntos de la *kinesfera* y proporcionan mayor espontaneidad, desinhibición y expresividad a las personas participantes.
- La danza ayuda a darse cuenta del modo en que se realizan los movimientos y las personas participantes la perciben como fuente de salud y bien-estar.

Expresión, Lenguaje y Comunicación

- El cuerpo habla aún estando en silencio. La comunicación no verbal (expresiones faciales, gestos, movimientos de diferentes partes del cuerpo…) reflejan el estado interno de una persona.
- La actitud corporal es fundamental para la comunicación con el otro.
- La danza en general, y el baile flamenco en particular, ayudan a descubrir el significado expresivo de posturas, actitudes y movimientos de las diferentes partes del cuerpo.
- La creación de movimientos propios a través de la construcción de una danza ayuda a expresar con el propio cuerpo, empoderando y devolviendo la voz a las personas participantes.
- La danza, en general y el baile flamenco, en particular, pueden actuar como nexo de unión comunicativo y expresivo entre personas de diferentes culturas y nacionalidades que hablan idiomas diferentes.
- Acercarse al arte flamenco permite conocer el modo de expresión de un pueblo.
- El Taller de arteterapia en movimiento mejora la expresión verbal y no verbal de las personas participantes, así como las relaciones que en el grupo se establecen, al poder vivenciar la comunicación desde diferentes canales acorde a sus preferencias y/o necesidades.
- Los cantos espontáneos contribuyen a estimular las relaciones sociales. Las letras de canciones que ya saben o inventan ayudan, además, a trabajar la lecto-escritura y la ortografía.
- Es necesario un proceso de reajuste grupal para que la comunicación resulte más fluida.

- El grupo que se crea en el taller se convierte en una red de apoyo donde poder expresarse con libertad (compartir experiencias, miedos, anhelos, deseos, inquietudes…), siempre y cuando las personas participantes se sientan escuchadas, acogidas y acompañadas.
- La escucha activa (dentro-fuera) en relación a la atención flotante y a estar presente en la situación requiere de un continuo entrenamiento.
- El estilo asertivo de comunicación (habla fluida, frases cortas, postura corporal abierta, mirada firme, naturalidad, espontaneidad…), junto a la crítica constructiva apoyada en *mensajes yo*, favorece el cambio de comportamientos y actitudes perjudiciales para uno/a mismo/a y los demás.
- Acomodar el propio lenguaje (verbal y no verbal) al de cada participante, potencia y amplía las posibilidades de una comunicación efectiva.
- Es importante que la arteterapeuta en movimiento tome conciencia de sus propios cambios posturales para facilitar la comunicación con cada participante.

Emociones

- La danza en el Taller de arteterapia en movimiento consigue eliminar bloqueos provocados por el estrés, mejora el estado de ánimo, promueve una actitud más positiva ante cualquier situación y aporta bien-estar.
- Cuando la acción propuesta genera un estado emocional positivo, favorece la implicación, la motivación y la participación en la misma.
- El estado emocional al término de cada sesión siempre suele ser mejor que al principio de la misma.
- Conectar con las emociones contribuye a mejorar el ambiente del grupo, lo que revierte positivamente en las demás acciones planteadas y motiva a proponer otras nuevas.

- El Taller de arteterapia en movimiento permite liberar, identificar, nombrar, explorar, regular y canalizar emociones, sensaciones y estados de ánimo mediante la respiración y diferentes propuestas artísticas.
- Desarrollar diferentes acciones creativas ayuda a comprobar la variedad de tonalidades emocionales que existen en las personas y la importancia de darles cabida para poder manejarlas correctamente.
- Es importante crear un espacio libre de juicio de valor donde todas las personas participantes puedan sentirse acogidas.
- Fundamental la libertad entendida desde la responsabilidad, coherente con los límites y las consecuencias de las propias elecciones.
- Los cuadernos para anotar el estado emocional al comienzo del taller, ayudan a tomar conciencia del mismo y a ampliar el vocabulario emocional.
- La escucha activa anima a las personas participantes a hablar de sus estados emocionales.
- Compartir en grupo los estados emocionales negativos (soledad, depresión, desorientación, incertidumbre, confusión, contradicción…), proporciona fuerza y sostén para encontrar soluciones y alternativas a las situaciones vividas que provocan dichos estados.
- La acción desarrollada, libre de juicio de valor, aporta aceptación, confianza y autonomía, revirtiendo en una sana autoestima.
- Las manchas de pintura se convierten en registros de huellas de emociones positivas y portadoras de bien-estar gracias a la acción desarrollada.
- Es importante conectar desde la empatía con cada miembro del grupo.

- Sentir el cuidado en el Taller de arteterapia en movimiento por parte de la arteterapeuta y de las otras personas participantes, disminuye la ansiedad y aporta bienestar.

Proceso Creativo

- Consigue conectar con las experiencias vividas, favorece la integración del hemisferio izquierdo y derecho del cerebro, y ayuda a encontrar las palabras adecuadas para narrar los hechos ocurridos.
- Permite conocer el valor del esfuerzo para lograr los propios objetivos expresados en forma de deseos, y a crear un plan de actuación que ayude a integrar el cerebro inferior y el superior.
- Facilita medios positivos para liberar tensiones, conocerse a uno mismo y mantener el ánimo más vital y optimista. Amplía la perspectiva y la mirada ante cualquier situación.
- Desarrollar un proceso creativo permite descubrir habilidades, capacidades, potencialidades y superar dificultades. Realizar una acción con un sentido distinto al habitual, involucra la reflexión.
- Aceptar, valorar y creer capaz a quien participa en el taller, favorece su autoestima, su desarrollo personal, su responsabilidad, su implicación y participación en la sesión. Para ello es importante reforzar el intento de la acción y señalar los pequeños logros de cada participante.
- El proceso creativo en grupo mejora las relaciones sociales, al formar una red de apoyo en la que, desde la honestidad y el respeto, cada persona participante puede aportar algo valioso.

- Las propuestas de acción en relación a los intereses inmediatos y vitales de las personas participantes son más motivadoras, puesto que posibilitan experimentar su sentido en el día a día.
- La acción creativa desarrollada a través de la danza consigue focalizar la atención en el aquí y ahora, dejando al margen pensamientos, sentimientos o sensaciones que generan desasosiego.
- El hecho de ofrecer diferentes técnicas, materiales y lenguajes artísticos (en interrelación con el arte flamenco) motiva a cualquier persona a participar en las propuestas.
- El proceso creativo ayuda a sostener una mirada proveedora de bien-estar para uno/a mismo/a y los demás.

Migración de Identidad

- El Taller de arteterapia en movimiento posibilita un cambio positivo, al ofrecer un entorno de oportunidades para crecer, apreciar la propia existencia, desarrollar la identidad y transformar las narrativas dominantes, a través de la danza, la música y las artes plásticas, en narrativas alternativas más saludables.
- Cuando cada participante se convierte en agente activo, reconociéndose como investigador/a y experto/a en su vida, con iniciativas y acciones libres y personales; su narración alternativa resultante es más positiva, autónoma y segura que la anterior.
- Cualquier habilidad (física, psíquica, relacional, emocional…) se aprende entrenándola. Como todas las personas pueden avanzar y crecer, es fundamental sustituir el *nunca o jamás* por *todavía*.
- Una persona es en relación a otras. Así, todas las personas de cualquier edad, situación social, pertenencia a grupo o colectivo, necesitan sentirse escuchadas, te-

ner relaciones e intercambios sociales positivos y asumir retos que les hagan sentirse útiles.

- El sostén emocional y la relación vincular reparadora es vital para impulsar a cada participante a buscar su equilibrio interior y formas saludables de situarse en el mundo.
- El Taller de arteterapia en movimiento beneficia, también, al resto de profesionales que trabaja en los centros, así como a los familiares de las personas participantes.
- Cada participante abre una nueva ventana desde la que poder mirar y seguir investigando una vez finalizado el taller. Al tiempo que fomenta un modo de vida resiliente, capaz de adaptarse positivamente a cualquier circunstancia.

Por último, el *cuarto cuadro* sintetiza el enfoque seguido en el Taller de arteterapia en movimiento en relación a la danza, en general, y al flamenco, en particular.

Gracias al espacio común entre el encuadre interno y el externo, y al vínculo creado con la arteterapeuta en movimiento que ha de proveer a quien participa de una experiencia relacional reparadora, es posible habitar un espacio y un tiempo donde experimentar diferentes formas de ser y estar en el mundo.

Para ello, es fundamental que la arteterapeuta en movimiento preste atención a su acción hacia las personas participantes, a su acción en el taller y a su acción hacia sí misma.

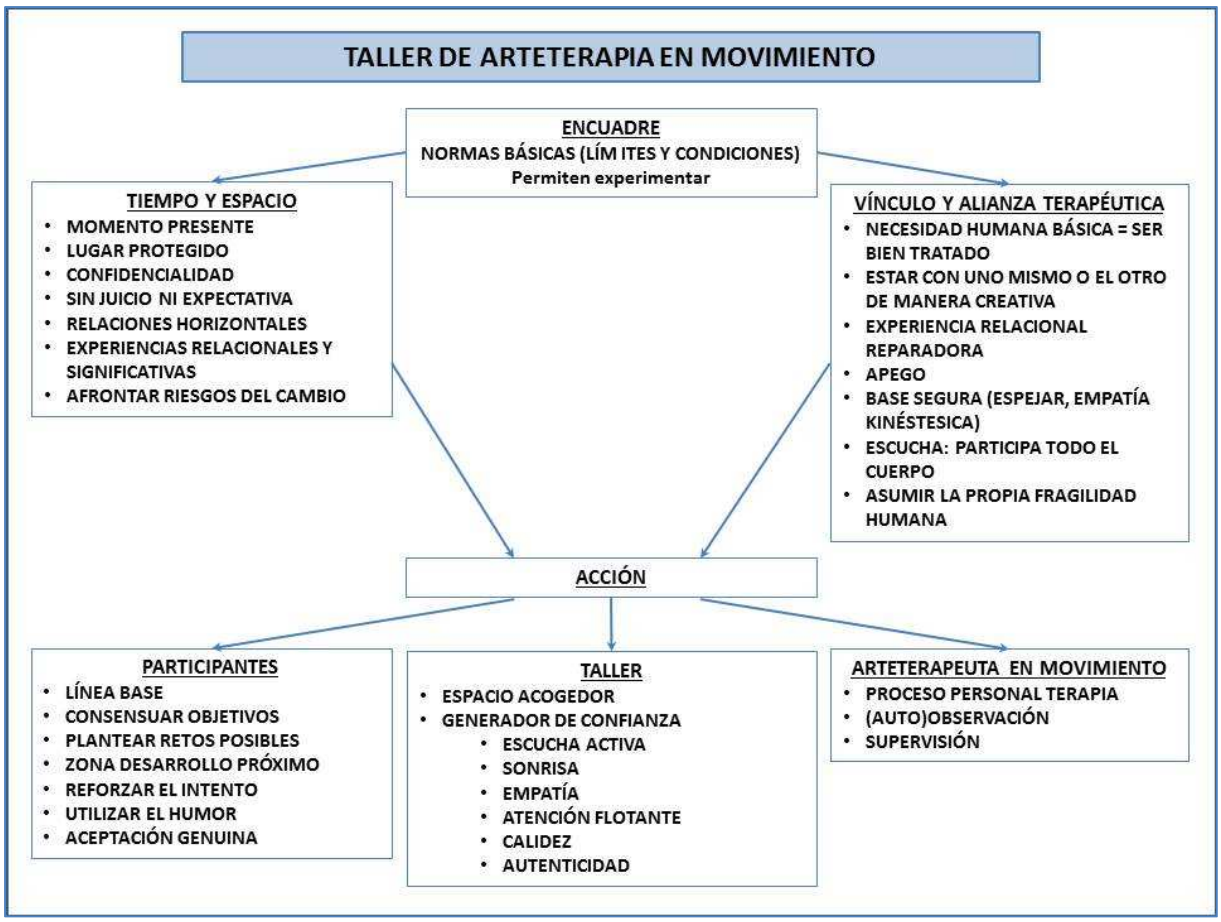


Figura 13-4. Cuadro sintético con el enfoque seguido en el Taller de arteterapia en movimiento en relación a la danza, en general, y al flamenco, en particular.

Tal y como ha ido quedando demostrado a lo largo de esta investigación, se puede afirmar que la danza:

- *Mejora el bien-estar de las personas participantes en su vida cotidiana, tanto de forma individual como en sus relaciones sociales*.

En todos los colectivos, la danza ha ayudado a focalizar en el momento presente y a conectar con su propio cuerpo, activándolo e incrementando su bien-estar.

- *Ayuda a desarrollar positivamente la identidad de las personas participantes.*

La danza permite construir la identidad corporal de manera saludable, generando narrativas alternativas más positivas respecto al relato dominante.

- *Facilita el autoconocimiento de las personas en espacios terapéuticos, educativos y sociales.*

Identificar, nombrar, explorar y canalizar emociones mediante la danza, permite relacionar la postura corporal con la actitud ante la vida. Activando la resiliencia, mejorando el autoconcepto y elevando la autoestima.

A la vista de estos resultados, quedan validadas las hipótesis y subhipótesis de investigación planteadas.

Del mismo modo, se puede afirmar que el objetivo primordial de esta investigación: *confirmar la eficacia de la danza para lograr un mayor bien-estar en las personas participantes en el Taller de arteterapia en movimiento,* se ha visto cumplido en los seis estudios de caso referenciados.

Las expresiones verbales, escritas, plásticas, musicales o bailadas de las personas participantes en el Taller de arteterapia en movimiento, en relación a la danza y al flamenco, han sido indicadores de bien-estar reflejados en un mayor *conocimiento, cuidado y respeto de su cuerpo*; incremento de las *sensaciones positivas vividas a través del cuerpo*; desarrollo armónico de los *procesos mentales*; equilibrio *emocional y afectivo* y mejora de las *relaciones sociales*. Manifestando que todos estos beneficios se generalizaban a diferentes aspectos de su vida.

13.1 PROSPECTIVA

La Investigación basada en las Artes plantea la necesidad de hacer preguntas más que de dar respuestas, por lo que a continuación se presentan una serie de cuestiones surgidas al hilo de esta investigación y que abren la puerta a otras futuras:

- ¿Qué espacios y tiempos son adecuados para acercar y dar a conocer los efectos positivos de la danza y el arteterapia en movimiento en la sociedad?
- ¿A través de que mecanismos es posible empoderar a personas, pertenezcan o no a grupos desfavorecidos (mujeres, parados, inmigrantes, enfermos, discapacitados…), a través de la danza y el arteterapia en movimiento?
- ¿De qué forma tejer una red de apoyo e intercambio entre profesionales de la danza, del arteterapia y de espacios terapéuticos, educativos y sociales?
- ¿Cómo favorecer la interdisciplinariedad en la Universidad tomando la danza y el arteterapia en movimiento como eje transversal?
- ¿Qué plataforma de investigación es viable para sustentar la indagación y la creación de un marco teórico y empírico-práctico sobre danza y arteterapia en movimiento, con nomenclatura propia y conceptos comunes, siempre revisables?
- ¿Cómo articular la publicación constante de textos para dar visibilidad al trabajo realizado a través de la danza y el arteterapia en movimiento en cualquiera de sus campos de actuación?

Algunas de estas cuestiones quedan articuladas en los proyectos que desde GIRASOL ARTETERAPIA EN MOVIMIENTO® se están desarrollando actualmente en relación a la Danza, el Flamenco y el Arteterapia en Movimiento:

CREA QUE TE CREA

Un taller dirigido a niños y niñas de dos a siete años que tiene por objeto facilitar la identificación, el conocimiento, el manejo y la expresión de emociones a través de las artes

creativas (música, pintura, danza, teatro, cuentos…).

Su realización complementa y añade valor a la acción educativa que se desarrolla en el ámbito escolar y familiar.

EDUCACIÓN EMOCIONAL A TRAVÉS DE LA DANZA Y LAS ARTES PLÁSTICAS

Un proyecto que utiliza la danza y el movimiento como herramientas que permiten a los alumnos y alumnas, desde educación infantil a segundo ciclo de primaria, ser capaces de identificar, reconocer y nombrar sus emociones, ayudándoles a afrontar sus retos diarios como oportunidades para aprender y crecer.

Aprender a apreciar sus emociones y la de los demás potencia su empatía, permitiendo mejorar las relaciones dentro y fuera del aula entre compañeros, compañeras, docentes y personal del centro educativo.

SALUD-ARTE

Proyecto dirigido a alumnos y alumnas desde infantil hasta segundo ciclo de secundaria. A cada uno de los ciclos educativos le corresponde un taller diferente, con variaciones para los distintos cursos. De tal modo que el trabajo realizado y los conocimientos adquiridos se amplían y profundizan cada año:

- Ciclo de Educación Infantil

  PALO DE ESCOBA: educación para la salud a través de títeres y marionetas.

- Primer Ciclo de Primaria

  ÉRASE UNA VEZ (I): educación emocional a través de cuentos.

- Segundo Ciclo de Primaria

  ÉRASE UNA VEZ (II): educación emocional a través de música y danza.

- Tercer Ciclo de Primaria

  ¿TE ENREDAN LAS REDES?: conciencia del uso y abuso de las nuevas tecnologías y las redes sociales a través del arte.

- Primer Ciclo de Secundaria

  LA COMETA (I): prevención de drogodependencias y fotografía.

  EFECTO MARIPOSA (I): educación afectivo-sexual y fotografía.

- Segundo Ciclo de Secundaria

  LA COMETA (II): prevención de drogodependencias y video - arte.

  EFECTO MARIPOSA (II): educación afectivo-sexual y video - arte.

CUERPO PINCEL

La idea de este taller es poder experimentar, en compañía de otras madres y padres y de sus hijos, diferentes propuestas creativas a través de la danza, la música y la pintura.

Además de pasar un rato lúdico y divertido, se trata de conocer y aprender nuevos recursos para utilizar con los niños y niñas en el día a día y ayudarles a superar sus necesidades y dificultades (rabietas, miedos nocturnos, celos, normas y límites, tolerancia a la frustración…) de forma positiva.

Los tres primeros años de vida son fundamentales para el desarrollo posterior, acompañar los procesos creativos afianza el vínculo existente entre padres e hijos y favorece su relación, mejora la comunicación, potencia la imaginación, aumenta la autoestima y es una forma alternativa de ocio y tiempo libre muy saludable.

HABITACIÓN PROPIA (Taller de conocimiento y desarrollo personal para mujeres)

Este taller es un momento y un tiempo para que las mujeres participantes, sea cual sea su momento vital, tomen conciencia de dónde están, cómo se tratan, cómo se sienten consigo mismas, escuchen sus límites, sus necesidades y sus ganas de vivir.

Para ello se utilizan distintas técnicas y propuestas: ejercicios de respiración, danza y movimiento, expresión plástica, role-playing, trabajo en grupos pequeños, discusión en gran grupo, juegos y risoterapia.

Esta tesis concluye con una última reflexión que recoge la esencia de los Talleres de arteterapia en movimiento y que parte de la premisa de que todo ser humano nace con un potencial creativo para ser artista.

De tal manera que el Arteterapia en Movimiento se convierte en una metáfora de lo cotidiano, a través de la cual se puede encontrar sentido a un aprendizaje libre, nacido del movimiento como expresión de lo consciente y lo inconsciente, y que provoca respuestas corporeizadas facilitadoras de la comunicación y de la relación con los demás.

Ya se ha visto cómo las experiencias creativas e integradoras ayudan a las personas a tomar conciencia de su potencial, fortalecen su identidad y provocan un cambio positivo en su estilo de vida. En este sentido, la danza y el flamenco son recursos muy valiosos por su enorme influencia en el desarrollo de la creatividad.

Cuerpos que danzan son cuerpos que viven y, a lo largo de estas páginas, este cuerpo pincel ha revivido relatos narrados en *lu**n**ares lu**g**ares* que se traducen en un aumento del bien-estar de distintas personas en el Taller de arteterapia en movimiento. Un bien-estar que se transforma en bien-ser, un aprender-a-estar que es un aprender-a ser.

14 REFERENCIAS

14.1 LIBROS Y REVISTAS

Abad, A. (2004). *Historia del ballet y de la danza moderna*. Madrid: Alianza Editorial.

Acouturier, B., Darrault, I. y Empinet, J.L. (1985). *La práctica psicomotriz. Reeducación y terapia.* Barcelona: Editorial científico médica.

Acouturier, B. y Mendel, G. (Comp.) (2004). *¿Por qué los niños y las niñas se mueven tanto?. Lugar de acción en el desarrollo psicomotor y la maduración psicológica de la infancia.* Barcelona: Graó.

Aguirre, J. (2005). *La aventura del movimiento. El desarrollo psicomotor de 0 a 6 años.* Navarra: Universidad pública de Navarra.

Aix, F. (2005). Aproximación a las condiciones de producción artística en el baile flamenco actual. *Música oral del sur*, 6, 153-186.

Alberti, R. (1990). *Antología Comentada (Poesía)*. Madrid: Ediciones de la Torre.

Álvarez, Á. (1998). *El baile flamenco*. Madrid: Alianza Editorial.

Álvarez, G. (2007). *El performance como herramienta terapéutica en pacientes psiquiátricos*. Recuperado el 28/09/2013 de http://performancelogia.blogspot.com.es/2007/09/el-performance-como-herramienta.html?m=1

Álvarez, H. (2007). *El arte de acción en España (una visión panorámica)**.** Conferencia impartida en la Academia de Teatro de Helsinki en Febrero de 2007*. Recuperado el 30/09/2013 de http//www.accionmad.org/textos/texto12.pdf

Amann, A. (Coord.) (2012). *Sobre las manos. Working with hands*. Madrid: Universidad Politécnica.

Andréu, J., García-Nieto, A. y Pérez, A.M. (2007). *Evolución de la teoría fundamentada como técnica de análisis cualitativo.* Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

Asociación Barró (2000). *Relatos de gitanas*. Madrid: Editorial Popular.

Avia, M.D. y Vázquez, C. (2011). *Optimismo inteligente* (2ª ed.). Madrid: Alianza Editorial.

Barba, E., Savarese, N. y Deschamps-Pria, E. (1986). *Anatomie de l´acteur: un dictionnaire d´anthropologie théâtrale.* France: Bouffoneries Contrastes; Rome: Zeami Libri; Danemark: International School of Theatre Anthropology.

Bargueño, E. (2011). Metodología de la investigación doctoral en bellas artes. En *Investigar-te. Andamios para una construcción de la investigación en bellas artes. (Jornadas ABIBA de arte e investigación).* Facultad de Bellas Artes – UCM, Madrid.

Barlow, W. (1987). *El principio de Matthias Alexander. El saber del cuerpo.* Barcelona: Paidós.

Barrio, M.V. (2002). *Emociones infantiles. Evolución, evaluación y prevención.* Madrid: Pirámide.

Bartolomeis de, F. (1994). *El color de los pensamientos y de los sentimientos. Nueva experiencia de educación artística.* Barcelona: Octaedro.

Barudy, J. y Dantagnan, M. (2009). *Los buenos tratos a la infancia. Parentalidad, apego y resiliencia.* (5ª ed.) Barcelona: Gedisa.

Belloch, A., Sandín, B. y Ramos, F. (1995). *Manual de psicopatología*. Madrid: McGrawHill.

Benito, J. (2001). *Cuerpo en armonía. Leyes naturales del movimiento.* Barcelona: INDE.

Bernard, M. (1994). *El cuerpo. Un fenómeno ambivalente*. Barcelona: Paidós.

Bertherat, T. y Bernstein, C. (1987). *El cuerpo tiene sus razones. Autocura y antigimnasia*. Barcelona: Paidós.

Bettinger, S.C. (1975, agosto 14). Martha Graham. *Le Monde*.

Bisquerra, R. y otros (2000). *Educación emocional y bienestar.* Barcelona: Praxis.

Blasco, D. (2006). Educación, género y deporte: jóvenes de etnia gitana y práctica físico-deportiva. *Revista de dialectología y tradiciones populares* 61(2), 115-128.

Blotta, M. (2014). *Fotografiar para contar otra historia: Una experiencia de formarse en*

grupo mediante procesos de indagación. Recuperado el 28/02/2014 de http://art2investigacion.weebly.com

Boada, M. y Tárraga, LL. (2005). *Alzheimer. La memoria está en los besos*. Barcelona: Ediciones Mayo S.A.

Bolívar, A. (2002). ¿De nobis ipsis silemus?: Epistemología de la investigación bibliográfico-narrativa en educación. *Revista electrónica de investigación educativa* 4 (1), 1-25.

Bonilla, L. (1964). *La danza y el mito en la historia*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Borobio, L. (1988). *El arte, expresión vital.* Pamplona: Universidad de Navarra.

Brooke, S. L. (Ed.) (2006). *Creative arts therapies manual. A guide to the history, theoretical approaches, assessment, and work with special population of art, play, dance, music, drama, and poetry therapies.* U.S.A: Charles C. Thomas.

Brown, D. (1993). *Ramona de Saá. Maître de ballet*. Trabajo de diploma, Instituto Superior de Arte, Facultad de Arte Danzario, La Habana, Cuba.

Brown, I. (2006). *La senda gitana*. Sevilla: Renacimiento.

Bruner, J. (1978). *El proceso mental en el aprendizaje.* Madrid: Narcea.

Bruner, J. (1988). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia.* Barcelona: Gedisa.

Bruner, J. y Haste, H. (Comp.) (1990). *La elaboración del sentido. La construcción del mundo por el niño.* Barcelona: Paidós.

Bruner, J. (1991). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva.* Madrid: Alianza Editorial.

Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura.* Madrid: Visor Dis.

Cagigas, Á. (2003). *La histeria de Charcot*. Jaén: del Lunar.

Calais-Germain, B. (2005). *Anatomía para el movimiento. Introducción al análisis de las técnicas corporales*. Barcelona: La Liebre de Marzo.

Cardona, P., Hiriart, B., Leñero, E. y Matzumoto, A. (2005). *El Mundo de la danza.* México: Ediciones el Naranjo.

Cares, C. y Benavides, N. (2014). *Cruces metodológicos: la obra artística como relato de vida*. Recuperado el 4/03/2014 de http://art2investigacion.weebly.com

Cáritas (2013). *VIII Informe del Observatorio de la Realidad Social*.

Carretero, M. (2009). *Constructivismo y educación*. Buenos Aires: Paidós.

Castañer, M., Torrents, C., Anguera, M.T. y Dinusová, M. (2009). Instrumentos de observación ad hoc para el análisis de las acciones motrices en Danza Contemporánea, Expresión Corporal y Danza Contact-Improvisación. *Apunts. Educación física y deportes*, 95, 14-23.

Castillo, J.M., Pérez, J. y Algaba, C. (2010). Estudio preliminar. Patologías digitales más frecuentes en el pie de la bailaora de flamenco. *Revista del Centro de Investigación Flamenco Telethusa*, 3(3), 15-19.

Cervantes, M. (1969). *La gitanilla*. Madrid: Susaeta.

Cervantes, M. (2005). *El ingenioso hidalgo Don Quijote de La Mancha.* Madrid: *Espasa Calpe.*

Ceriani, A. y Cosín, A. (2005). *La Danza-Performance: Una perspectiva alternativa*. Recuperado el 27/09/2013 de http://sepiensa.org.mx/contenidos/l_accion/arteaccion1.htm

Chodorow, J. (1991). *Dance therapy & depth psychology. The moving imagination.* New York & London: Routledge.

Chomsky, N. (2001). *La (des) educación*. Barcelona: Editorial Letras de Crítica.

Coffey, A. y Atkinson, P. (2005). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación.* Alicante: Publicaciones de la Universidad de Alicante.

Coll, C., Marín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I. y Zabala, A. (2005). *El cons-*

tructivismo en el aula (15ª ed.). Barcelona: Graó.

Coll, F. J. (Coord.) (2006). *Arteterapia. Dinámicas entre creación y procesos terapéuticos.* Murcia: Universidad de Murcia.

Colomé, D. (2010). *La guerra civil española en la modern dance (1936-1939).* Madrid: Centro de Documentación de Música y Danza.

Conangla, M.M. y Soler, J. (2013a). *¡Cómo está el clima! Un planteamiento creativo para gestionar las emociones.* Badalona: Parramón.

Conangla, M.M. y Soler, J. (2013b). *Energías y relaciones para crecer. Un planteamiento creativo para gestionar las emociones.* Badalona: Parramón.

Conde, F. y Pérez, C. (1995). La investigación cualitativa en salud pública. *Revista española de salud pública* 69(2), 145-149.

Coral, M., Álvarez, A. y Valdés, J. (2003). *Tratado de la bata de cola*. Madrid: Alianza Editorial.

Cornejo, S. y Brik, L. (2003). *La representación de las emociones en la dramaterapia.* Editorial Médica Panamericana: Madrid.

Corral, A. y Pardo, P. (2002). *Psicología evolutiva. Volumen 1: Introducción al desarrollo.* Madrid: UNED.

Corral, N. (Coord.) (2007). *Prosa corporal. Variaciones sobre el cuerpo y sus destinos II.* Madrid: Talasa.

Cuadrado, A. (2012). *El canto en las aulas de música de educación primaria: Un análisis interpretativo de diversas prácticas docentes*. (Tesis doctoral). Universidad Complutense, Facultad de Educación, Madrid.

Cuesta de la, C. (2008). ¿Por dónde empezar?: la pregunta en investigación cualitativa. *Enfermería Clínica.* 18(4), 205-210.

Dalley, T. (1987). *El arte como terapia.* Barcelona: Herder.

Damasio, A. (2005). *En busca de Spinoza. Neurobiología de la emoción y los sentimientos*. Barcelona: Editorial Crítica.

Damasio, A. (2007). *El error de Descartes* (3ª ed.). Barcelona: Drakontos.

Davis, F. (2000). *La comunicación no verbal*. Madrid: Alianza Editorial.

Delacroix, M., Guesdon, J., Guigni, A. y Napias, F. (1986). E*xpresión corporal. El niño y la actividad física y deportiva*. Madrid: TEA.

Denis, D. (1980). *El cuerpo enseñado.* Barcelona: Paidós.

Denzin, N. (1989*). Interpretative biography. Qualitative research methods series 17. A sage university paper.* London, New Delhi: Newbury Park.

Denzin, N. y Lincoln, Y. (Coords.) (2012). *El campo de la investigación cualitativa Vol.1*. Barcelona: Gedisa.

Denzin, N. y Lincoln, Y. (Coords.) (2012). *Paradigmas y perspectivas en disputa Vol.2.* Barcelona: Gedisa.

Didi-Huberman, G. (2008). *El bailaor de soledades*. Valencia: Pre-textos.

Dolto, F. (1986). *La imagen inconsciente del cuerpo*. Barcelona: Paidós.

Douglas, M. (1970). *Símbolos naturales. Exploraciones en cosmologías.* Madrid: Alianza Editorial.

Duncan, I. (2003). *El arte de la danza y otros escritos*. Madrid: Akal.

Eisner, E. (1972). *Educar la visión artística.* Barcelona: Paidós.

Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa.* Barcelona: Paidós.

Eisner, E. (2004). *El arte y la creación de la mente. El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Barcelona: Paidós.

Eliade, M. (1955). *Imágenes y símbolos.* Madrid: Taurus.

Ende, M. (2007). *La historia interminable.* Madrid: Alfaguara.

Escolá, F. (1989). *Educación de la respiración. Pedagotecnia para el rendimiento físico y la fonación*. Barcelona: INDE.

Escudero, V. (1947). *Mi baile*. Barcelona: Montaner y Simón.

Espada, R. (1997). *La danza española. Su aprendizaje y conservación*. Madrid: Librerías Deportivas Esteban Sanz.

Esquivel, L. (1990). *Como agua para chocolate.* Barcelona: Mondadori.

Esteban, M.L. (2004). *Antropología del cuerpo. Género, itinerarios corporales, identidad y cambio.* Barcelona: Bellaterra.

Esteban, N. (1993). *Ballet. Nacimiento de un arte.* Madrid: Librerías Deportivas Esteban Sanz.

Estirado, A. (1997). *La casa, lo intangible y lo cotidiano en el espacio doméstico*. Recuperado el 25 de abril de 2012 de http://www.lamujerconstruye.org

Feixas, G. y Villegas, M. (2000). *Constructivismo y psicoterapia* (3ª ed.). Bilbao: Desclée de Brouwer.

Fernández, M. (Coord.) (1999). *La danza como expresión dinámica de cultura.* Junta de Castilla y León: Consejería de Educación y Cultura.

Fernández, M.C. y Pastor, M.I. (2008). La educación emocional en los ámbitos formal y no formal. Propuesta aplicable a una visita museística. *Revista Complutense de Educación* 19(2), 347-366.

Fernández-Abascal, E.G., Jiménez, M.P. y Martín M.D. (2003). *Emoción y motivación. La adaptación humana.* Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.

Ferrando, B. (2008). *La enseñanza de la performance en Valencia*. Recuperado el 30/09/2013 de http://performancelogia.blogspot.com.es/2008/10/bartolom-ferrando-la-enseanza-de-la.html?m=1

Fiorini, H. (1993). *Formaciones de procesos terciarios. Una tópica del psiquismo creador*.

Recuperado el 10/01/2011 de http:// www. hectorfiorini.com.ar

Fons, M. (2009). El actor como imitador/simulador: performance y neurociencia cognitiva. *Estudis escènics: quaderns de l´Institute del Teatre*, 36, 292-307.

Fontes, S., García, C., Garriga, A.J., Pérez-Llantada, M.C. y Sarriá, E. (2001). *Diseños de investigación*. Madrid: UNED.

Forner, A. (1987). *La comunicación no verbal. Actividades para la escuela.* Barcelona: Graó.

Foucault, M. (1976). *Vigilar y castigar* (10ª ed.). Madrid: Siglo XXI.

Fratini, R. (2011). *A contracuento. La danza y las derivas del narrar*. Galicia: Centro Coreográfico Galego; Barcelona: Mercat de les Flors e Institut del Teatre.

Freire, P. (1969). *La educación como práctica de la libertad* (10ª ed.). Madrid: Siglo XXI.

Fundación Secretariado Gitano (2009). *Evaluación de la normalización educativa de las alumnas y los alumnos gitanos en la etapa de Educación Primaria*. Recuperado el 12 de abril de 2011 de http://www.gitanos.org/upload/76/26/normalizacion_educativa.pdf

Furth, G.M. (1992). *El secreto mundo de los dibujos. Sanar a través del arte.* Barcelona: Luciérnaga.

Fux, M. (1998). *Danza, experiencia de vida*. Barcelona: Paidós.

Galeano, E. (2002). *Patas arriba. La escuela del mundo al revés* (7ª ed.). Madrid: Siglo Veintiuno de España Editores.

Gamboa, J.M. (2005). *Una historia del flamenco*. Madrid: Espasa.

Ganges, M. y Subirana, S. (2011). *¿De qué están hechas las niñas flamencas?* Barcelona: Combel Editorial.

García, A. (2001). *La Comunidad Gitana en Navarra*. Fundación Secretariado Gitano (FSG). Pamplona: no editado.

García, F. (1984). *Conferencias*. Madrid: Alianza Editorial.

García, F. (1990). *Antología poética*. Barcelona: Plaza & Janes.

García, G. (2005). Música para rezar, música para bailar, música para llorar. *Música oral del sur,* 6, 63-66.

García-Huidobro, R. (2014). *Diálogos con mujeres artistas docentes. Transitar entre mi práctica artística y de investigación académica*. Recuperado el 4/03/2014 de http://art2investigacion.weebly.com

Gardner, H. (1994). *Educación artística y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.

Geertz, C. (1973). *La interpretación de las culturas.* Barcelona: Gedisa.

Geertz, C. y Clifford, J. (Comp.) (1992). *El surgimiento de la antropología posmoderna.* Barcelona: Gedisa.

Geertz, C. (1996). *Los usos de la diversidad.* Barcelona: Paidós.

Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional.* Barcelona: Kairós.

Gombrich, E.H. (2003). *Los usos de las imágenes. Estudios sobre la función social del arte y la comunicación social.* Barcelona: Debate.

González, A. (2009). "El viaje del flamenco" y "Flamenco DEsGRANAo". Dos conciertos didácticos. *Papeles del festival de música española de Cádiz,* 4, 101-109.

González, A., Gómez, R., Fernández, J. y Costa, J. (2011). Valoración de las amplitudes articulares y acortamientos musculares en bailaoras de flamenco. *Revista del Centro de Investigación Flamenco Telethusa,* 4(4), 4-11.

González, J.A. (2005). Flamenco en París. Algunas notas para la interpretación de una fábula exotista. *Música oral del sur,* 6, 9-20.

González, M. (2009). Clasificación de los giros en el baile flamenco. *Revista del Centro de Investigación Flamenco Telethusa,* 2(2), 4-11.

González, M. (2011). Estructura básica del baile flamenco. *Revista del Centro de Investigación Flamenco Telethusa,* 4(4), 25-31.

Gonzalo, L.M. (2002). *Tercera edad y calidad de vida: aprender a envejecer.* Barcelona:

Ariel.

Goodman, N. (1995). *De la mente y otras materias.* Madrid: Visor.

Grande, F. (1986). *Memoria del flamenco.* Madrid: Punto de Lectura.

Grimaldos, A. (2006). Evolución del flamenco en Madrid a través de la crítica periodística (1980-2006). *Música oral del sur*, 7, 125-134.

Grimaldos, A. (2010). *Historia social del flamenco*. Barcelona: Península.

Gudykunst, W.B. (1998). Applying Anxiety/Uncertainty Management (AUM) Theory to intercultural adjustement training. *Int. J. Intercultural Rel*. 22(2), 227-250.

Gutiérrez, F., García, J.A. y Carriedo, N. (2002). *Psicología evolutiva II*. Volumen 2. Madrid: UNED.

Gutiérrez, J. (2014). *La interpretación de las metodologías de investigación basadas en las artes, a la luz de las metodologías cualitativas y cuantitativas en la investigación educativa*. Recuperado el 29/02/2014 de http://art2investigacion.weebly.com

Gutiérrez, R. (2014). D*iseño y desarrollo de estudio de casos a través de metodologías artísticas de investigación*. Recuperado el 29/02/2014 de http://art2investigacion.weebly.com

Gysin-Capdevila, M. y Sorín, M. (2011). *El arte y la persona. Arteterapia: esa hierbita verde.* Barcelona: ISPA Edicions.

Henderson, E. (2006). *La resiliencia en el mundo de hoy. Como superar las adversidades.* Barcelona: Gedisa.

Hernández, F., Jódar, A. y Marín, R. (Coord.) (1991). *¿Qué es la educación artística?*. Barcelona: Sendai.

Hernández, F. (2003). *Educación y cultura visual* (2ª ed.). Barcelona: Octaedro.

Hernández, F. (2007). *Espigadores de la cultura visual. Otra narrativa para la educación de las artes visuales*. Barcelona: Octaedro.

Hernández, F. (2008). La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. [Versión electrónica], *Educatio Siglo XXI*, 26, 85-118. Recuperado el 6/05/2012 de http://hdl.handle.net/10201/26832

Hernández, F. y Fendler, R. (2014). *Explorar los límites: IBA puede ser muchas cosas, pero no cualquier cosa*. Recuperado el 18/02/2014 de http://art2investigacion.weebly.com

Herranz, P. y Sierra, P. (2002). *Psicología evolutiva. Volumen 2: Desarrollo social. Evolución, evaluación y prevención.* Madrid: UNED.

Higashi, K. (2009). Planta Japón. Dos culturas, un solo arte. *Música oral del sur*, 8, 101-114.

Hooker, S. (1983). *La tercera edad: comprensión de sus problemas y auxilios prácticos para ancianos.* México: Gedisa.

Huizinga, J. (2002). *Homo ludens.* Madrid: Alianza Editorial.

Irwin, R.L. y Cosson de, A. (2004). A/R/tography: rendering self through arts-based living inquiry. *Vancouver, BC: Pacific Educational Press*. 27-38.

Ivanova, A. (1972). *El Alma española y el baile*. Madrid: Editora Nacional.

Jiménez, A.M. (2001). Hospital de día psiquiátrico para niños y adolescentes. *Revista de la asociación española de neuropsiquiatría* 21(77), 115-124. Recuperado el 27 de diciembre de 2013 de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=265019674008

Joyce, M. (1987). *Técnica de danza para niños.* Barcelona: Martínez Roca.

Junqué, C. y Jurado, M.A. (1994). *Envejecimiento y demencias.* Barcelona: Ediciones Martínez Roca.

Kandinsky, V. (2010). *De lo espiritual en el arte*. Barcelona: Paidós.

Kaprow, A. (2007). *La educación del des-artista*. Madrid: Árdora.

Kaye, K. (1986). *La vida mental y social del bebé. Cómo los padres crean personas.* Barcelona: Paidós.

Keleman, S. (1997). *Anatomía emocional. La estructura de la experiencia somática*. Bilbao:

Desclée.

Kesselman, S. (1990). *El pensamiento corporal.* Barcelona: Paidos.

Kettenmann, A. (2002). *Kahlo*. Köln: Taschen.

Klein, J.P., Bassolsy, M. y Bonet, E. (Coord.) (2008). *Arteterapia. La creación como proceso de transformación.* Barcelona: Octaedro.

Laban, R. (1975). *Danza educativa moderna* (3ª ed.). Barcelona: Paidós.

Laban, R. (2006). *El Dominio del movimiento*. Madrid: Fundamentos.

Lafromboise, T., Coleman, H.L.K. y Gerton, J. (1993). Psychological impact of biculturalism: evidence and theory. *Psychological Bulletin (American Psychological Association. Inc),* 114(3), 395-412.

Laparra, M. (Coord.) (2009). *Situación social y tendencias de cambio en la comunidad gitana.* Grupo de Investigación ALTER. Pamplona: Universidad Pública de Navarra.

Lapoujade, C., Ross, M. y Scoble, S. (Eds.) (2011). *Arts therapies and the space between.* (….): Ecarte.

Leahey, T.H. (2005). *Historia de la psicología* (6ª ed.). Madrid: Pearson. Prentice Hall.

Le Boulch, J. (1971). *Hacia una ciencia del movimiento humano. Introducción a la psicokinética.* Barcelona: Paidós.

Le Boulch, J. (1990). *La educación por el movimiento en la edad escolar.* Barcelona: Paidós.

Le Du, J. (1976). *El cuerpo hablado. Psicoanálisis de la expresión corporal.* Barcelona: Paidós.

Lenzi, T. (2014). *Las formas de hacer y de pensar los trayectos del paisaje cotidiano, eso que es distante, ucrónico y utópico*. Recuperado el 4/03/2014 de http://art2investigacion.weebly.com

Levy, F.J. (Ed.) (1995). *Dance and other expressive art therapies. When words are not enough.* New York & London: Routledge.

Levy, N. (2010). *La sabiduría de las emociones*: *descubre lo que nos enseña el miedo, la culpa, la vergüenza.* Barcelona: Debolsillo.

Lincoln, Y. & Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. London: Sage Publications.

López, A., Hernández, F. y Barragán, J.M. (1997). *Encuentros del arte con la antropología, la psicología y la pedagogía.* Barcelona: Angle Editorial.

López, B. (2010). Beneficios de la práctica del baile flamenco en la vejez. *Revista del Centro de Investigación Flamenco Telethusa*, 3(3), 32-35.

López, B.E. (2007). *Las veredas del recuerdo. El taller de arteterapia en la comunidad terapéutica del área norte del hospital Virgen de las Nieves de Granada*. (Tesis doctoral). Universidad de Granada, Facultad de Bellas Artes, Granada.

López, M. (Coord.) (2004). *Introducción al flamenco en el currículum escolar.* Madrid: AKAL.

López, M. (2006). *Creación y posibilidad. Aplicaciones del arte en la integración social.* Madrid: Fundamentos.

López, M. y Martínez, N. (2006). *Arteterapia. Conocimiento interior a través de la expresión artística.* Madrid: Tutor.

López, M. (Coord.) (2012a). *El hilo de Ariadne*. Madrid: Eneida.

López, M. (Coord.) (2012b). *Éxodos*. *Artistas migrantes e inclusión social.* Madrid: Eneida.

Lucas, J.J., Villanueva, R.T., Fernández, P.M., Beltrán, M.A., Salas, R., López, B.B., Martínez, P.T., et al. (1999). *La danza como expresión dinámica de cultura: Estudio y pedagogía, III*. Valladolid: Junta de Castilla y León, Consejería de Educación y Cultura.

Lupión, D. (2011). Arte, teoría e investigación – la responsabilidad del artista. En *Investigarte. Andamios para una construcción de la investigación en bellas artes. (Jornadas ABIBA de arte e investigación).* Facultad de Bellas Artes – UCM, Madrid.

Macara, A. y Lozano, S.G. (2009). Danza educativa. Creación coreográfica: cómo y por qué.

Revista del Centro de Investigación Flamenco Telethusa, 2(2), 29-31.

Machado, A. (1994). *Soledades: Galerías*. Otros poemas. Madrid: Cátedra.

Machado, A. (2003). *Campos de Castilla (1907-1917).* Madrid: Cátedra.

Marín, R., Laiglesia de, J.F. y Tolosa, J.L. (1998). *La investigación en bellas artes. Tres aproximaciones a un debate.* Granada, Vigo, País Vasco: Grupo Editorial Universitario.

Marín, R. (Ed.) (2005). *Investigación en educación artística: temas, métodos y técnicas de indagación sobre el aprendizaje y la enseñanza de las artes y culturas visuales.* Granada: Universidad de Granada y Universidad de Sevilla.

Marín-Viadel, R. y Roldán, J. (2014). *4 Instrumentos cuantitativos y 3 instrumentos cualitativos en investigación educativa basada en las artes visuales*. Recuperado el 18/02/2014 de http://art2investigacion.weebly.com

Markessinis, A. (1995). *Historia de la danza desde sus orígenes*. Madrid: Librerías Deportivas Esteban Sanz.

Márquez, P. (2002). *Interacción entre la expresión plástica y la expresión corporal: hacia una didáctica del cuerpo en movimiento.* (Tesis doctoral). Universidad Complutense, Facultad de Educación, Madrid.

Martín, M. (2006). Las revistas, entre el ayer (del presente) y el futuro (deseable). *Música oral del sur*, 7, 111-124.

Martínez, N. y López, M. (2004). *Arte terapia y educación*. Madrid: Dirección General de Comunicación Educativa.

Martínez, J. (2005). *El cante flamenco. La voz honda y libre*. Córdoba: Almuzara.

Martínez, N. y López, M. (Eds.) (2009). *Reinventar la vida. El arte como terapia.* Madrid: Eneida.

Martorell, J.L. (2008). *Picoterapias. Escuelas y conceptos básicos*. Madrid: Pirámide.

Marxen, E. (2011). *Diálogos entre arte y terapia. Del «arte psicótico» al desarrollo de la arteterapia y sus aplicaciones*. Barcelona: Gedisa.

Mead, M. (1972). *Educación y cultura* (3ª ed.). Buenos Aires: Paidós.

Mead, M. (1977). *Cultura y compromiso.* Barcelona: Gedisa.

Mead, M. (1982): *La antropología y el mundo contemporáneo.* Buenos Aires: Siglo Veinte.

Mead, M. (1994). *Masculino y femenino.* Madrid: Minerva.

Meseguer, R. (2011). De la lente ocular a la lente fotográfica. En *Investigarte. Andamios para una construcción de la investigación en bellas artes. (Jornadas ABIBA de arte e investigación).* Facultad de Bellas Artes – UCM, Madrid.

Montessori, M. (1971). *La mente absorbente del niño*. Barcelona: Araluce.

Montessori, M. (1986). *Formación del hombre*. México. Editorial Diana.

Montessori, M. (2003). *El método de la pedagogía científica. Aplicado a la educación de la infancia*. Madrid: Biblioteca nueva.

Montessori, M. (2006). *Ideas generales sobre el método. Manual práctico 1870-1952* (2ª Ed.). Madrid: CEPE.

Motos, T. (1983). *Iniciación a la expresión corporal*. *Teoría, técnica y práctica*. Barcelona: Humanitas.

Nava, I. (s.f.). *Bocetos para definir lo que hoy llamamos performances.* Recuperado el 30/09/2013 de http://www.accionmad.org/textos/texto12.pdf

Navajas, R. y Rigo, C. (2008). Arte y Expresión Corporal: una fusión para contribuir en la formación del docente. *Arteterapia – Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social,* 3, 189-202.

Navarro, J.L. (2002). *De Telethusa a la Macarrona. Bailes andaluces y flamencos.* Sevilla: Portada Editorial.

Navarro, J.L. y Pablo, E. (2005). *El baile flamenco. Una aproximación histórica*. Córdoba:

Almuzara.

Neimeyer, R. y Mahoney, M. (Comp.) (1998). *Constructivismo en psicoterapia*. Barcelona: Paidós.

Núñez, C. y Valcárcel, R. (2013). *Emocionario. Di lo que sientes.* Madrid: Palabras Aladas.

Ordónez, E. (2011). La perpetua reinvención de la identidad de los géneros en el baile flamenco. *Arte, Individuo y Sociedad*, 23(1), 19-28.

Pablo, E. y Navarro, J.L. (2007). *Figuras, pasos y mudanzas. Claves para conocer el baile flamenco.* Córdoba: Almuzara

Pacheco, L.C. (2004). El horizonte epistémico del cuerpo. *Región y sociedad*, 16(30), 185-194.

Paín, S. y Jarreau, G. (1995). *Una psicoterapia por el arte. Teoría y técnica.* Buenos Aires: Nueva Visión.

Paín, S. (2008). *En sentido figurado. Fundamentos teóricos de la arteterapia*. Buenos Aires: Paidós.

Pallaro, P. (Ed.) (2007). A*uthentic movement. Moving the body, moving the self, being moved. A collection of essays. Volume two.* London and Philadelphia: JKP.

Panhofer, H. (Comp.)(2005). *El cuerpo en psicoterapia. Teoría y práctica de la danza movimiento terapia.* Barcelona: Gedisa.

Parejo, J. (1995). *Comunicación no verbal y educación. El cuerpo y la escuela.* Barcelona: Paidós.

Pastor, R. (2011). *Artes plásticas y danza: propuesta para una didáctica interdisciplinar.* (Tesis doctoral). Universidad Complutense, Facultad de Educación, Madrid.

Payne, H. (Ed.) (2006). *Dance movement therapy. Theory, research and practice.* New York & London: Routledge.

Peña, N. (2014). *Apuntes para un ensayo visual. Una fotografía desde otras visualida-*

des.Recuperado el 18/02/2014 de http://art2investigacion.weebly.com

Perec, G. (2007). *Especies de espacios.* Barcelona: Montesinos.

Pérez, G. (2014). *La observación participante en la investigación educativa basada en las artes visuales a partir de David Hockney*. Recuperado el 4/03/2014 de http://art2investigacion.weebly.com

Pérez, R. (2012). *La práctica artística como investigación. Propuestas metodológicas*. Madrid: Alpuerto.

Perez, S. y Guerra, M. (2010). De la intuición a la neurodidáctica en las clases de danza. *Revista Por la Danza,* 89, 69-71.

Pérez-Martín, F. (2014). *Viaje a otro estado emocional. Una experiencia de happening artístico multidisciplinar en Croacia y España*. Recuperado el 18/02/2014 de http://art2investigacion.weebly.com

Pérez-Roux, T. (2010). Apuestas y dilemas de la educación artística en la escuela. La danza a debate. *Aula,* 16, 91-111.

Pérez-Sánchez, M. (1989). *Observación de bebés. Relaciones emocionales en el primer año de vida* (4ª ed.) Barcelona: Paidós.

Piaget, J. (1984). *El lenguaje y el pensamiento del niño pequeño.* Barcelona: Paidós.

Pikler, E. (1985). *Moverse en libertad: desarrollo de la motricidad global.* Madrid: Narcea.

Pinola-Gaudiello, S. y Roldán, J. (2014). *La comparación visual como estrategia metodológica en los informes de investigación educativa*. Recuperado el 18/02/2014 de http://art2investigacion.weebly.com

Pitt-Rivers, J. (1952). *Antropología del honor o política de los sexos.* Barcelona: Editorial Crítica Grijalbo.

Porlán, R. (1993). *Constructivismo y escuela* (5ª ed.). Sevilla: Díada Editora.

Prado, D. y Charaf, M. (2000). *Relajación creativa*. Barcelona: INDE.

Preta, L. (Comp.) (1993). *Imágenes y metáforas de la ciencia.* Madrid: Alianza Editorial.

Pross, H. (1983). *La violencia de los símbolos sociales*. Barcelona: Anthropos.

Puig, A. (1944). *Ballet y baile español*. Barcelona: Montaner y Simón.

Raftis, A. (2004). Mensaje del día internacional de la danza, *DANZA en escena,* 4, 4.

Ravenette, T. (2002). *El constructivismo en la psicología educativa*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

Read, H. (1955). *Educación por el arte*. Barcelona: Paidós.

Rebel, G. (2004). *El lenguaje corporal. Lo que expresan las actitudes, las posturas, los gestos y su interpretación*. Madrid: EDAF.

Reca, M. (2005). *Qué es danza/movimiento terapia. El cuerpo en danza.* Buenos Aires: Lumen.

Rigo, C. y Ugena, T. (2010). Reminiscencia infantil en personas mayores. Estudio de caso único. *I Congreso Nacional de Arteterapia FEAPA* [CD-ROM]. Girona.

Ríos, M. (2002). *El gran libro del flamenco. Volumen II: intérpretes*. Madrid: Calambur.

Rodríguez, A.; Rodríguez, M.I. y Rodríguez, B. (2006). *Mujeres en la medicina*. Málaga: Grupo editorial 33.

Rodríguez, D. y Valldeoriola, J. (s.f.). *Metodología de la investigación.* UOC (Universitat Oberta de Catalunya).

Rodríguez, E. (2007). Aplicaciones del arteterapia en aula como medio de prevención para el desarrollo de la autoestima y el fomento de las relaciones sociales positivas “Me siento vivo y convivo”. *Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social,* 2, 275-291.

Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.

Rodríguez, I. (2007). *Arte de acción*. Recuperado el 27/09/2013 de

http://performancelogia.blogspot.com.es/2007/01/arte-de-accin-itzel-rodrguez-mortellaro.html?m=1

Rodríguez, S. (2009). Danza Movimiento Terapia: cuerpo, psique y terapia. *Avances en salud mental relacional*, 8(2), 1-19.

Rojí, B. y Saúl, L.A. (2005). *Introducción a las psicoterapias experienciales y constructivistas.* Madrid: UNED.

Ruibal, O. y Serrano, A. (2001): *Respira unos minutos. Ejercicios sencillos de relajación.* Barcelona: INDE.

Ruiz, I. (2011). Creación versus investigación. En *Investigarte. Andamios para una construcción de la investigación en bellas artes. (Jornadas ABIBA de arte e investigación).* Facultad de Bellas Artes – UCM, Madrid.

Ruiz, M. (2003). *Las caras de la memoria*. Madrid: Prentice Hall.

Saint-Exupéry, A. (1976). *El principito* (8ª ed.). Madrid: Alianza.

Sacks, O. (1990). *Seeing voices. A journey to the world of deaf*. New York: Harper-Perennial.

Sáez, J. (1997). *Tercera edad y animación sociocultural.* Madrid: Dykinson.

Safran, J.D. y Muran, J.C. (2005). *La alianza terapéutica. Una guía para el tratamiento relacional*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

Salas, R. (2013, abril 29). Asalto con baile al museo. *El País*. Recuperado de http://ccaa.elpais.com/caa/2013/04/28/Madrid/1367170789_468930.html

Salaün, S. (2007). Las mujeres en los escenarios españoles (1890-1936). Estrellas, heroínas y víctimas sin saberlo. *Dossiers feministes*, 10, 63-83.

Salazar, A. (1983). *La danza y el ballet* (6ª ed.). México: Fondo de Cultura Económica.

Sampascual, G. (2007). *Psicología de la educación II*. Madrid: UNED.

Sampedro, J.L. (2010). *Nuestro sistema económico está descompuesto.* Entrevista radiofónica realizada el 4 de Marzo en el programa En días como hoy de RNE. Entrevistador: Juan

Ramón Lucas. Recuperado de http://www.rtve.es/alacarta/audios/en-dias-como-hoy/dias-como-hoy-sampedro-nuestro-sistema-economico-esta-descompuesto/710161/

Sampedro, J.L. (2012). Entrevista realizada en el programa Salvados de La Sexta el 29 de Enero. Entrevistador: Jordi Évole. Recuperado de http://www.lasexta.com/videos-online/noticias/cultura/salvados-entrevista-jose-luis-sampedro_2013040900020.html

Sanz, M.T., Menéndez, F.J. y Rivero, M.P. (2002). *Apuntes de procesos psicológicos básicos: Psicología general I.* Madrid: Sanz y Torres.

Scania, E. (2004). *Arteterapia por una clínica en zona de arte*. Buenos Aires: Lumen.

Schaverien, J. (1999). *Art within Analysis: scapegoat, transference and transformation*, 44, 479-510.

Schilder, P. (1983). *Imagen y apariencia del cuerpo humano.* Barcelona: Paidós.

Schinca, M. (2002). *Expresión corporal. Técnica y expresión del movimiento*. Barcelona: Praxis.

Sebiani, L. (2005). Uso de la danza-terapia en la adaptación psicológica a enfermedades crónicas. *Revista Reflexiones,* 84(1), 49-56.

Selmes, J. y Selmes, M.A. (1990). *Vivir con…la enfermedad de Alzheimer*. Madrid: Meditor.

Serrano, M.V. (2003). *La danza española. Escuela bolera*. Madrid: Librerías Deportivas Esteban Sanz.

Siegel, J.D. (2010). *Cerebro y mindfulness. La reflexión y la atención plena para cultivar el bienestar.* Barcelona: Paidós.

Siegel, J.D. y Payne, T. (2012). *El cerebro del niño. 12 estrategias revolucionarias para cultivar la mente en desarrollo de tu hijo* (4ª ed.) Barcelona: Alba.

Spinoza, B. (1980). *Ética demostrada según el orden geométrico.* Fondo de Cultura Económica.

Stake, R.E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

Standing, E.M. (1980). *La revolución Montessori en la educación*. México, España, Argentina, Colombia: Siglo Veintiuno Editores.

Stanislavsky, C. (1991). *Creación de un personaje*. México: Diana.

Steingress, G. (2005). *Sociología del cante flamenco* (2ª ed.) Sevilla: Signatura Ediciones de Andalucía.

Stern, A. (2008). Del dibujo infantil a la semiología de la expresión. Barcelona: Carena Editors.

Stokoe, P. y Harf, R. (1980). *La expresión corporal en el jardín de infantes*. Barcelona: Paidós.

Szurek, S. (2003). *Evaluación de la depresión en la tercera edad.* Madrid: UCM.

Tarpy, R.M. (2000). *Aprendizaje: teoría e investigaciones contemporáneas*. Madrid: Mc Graw Hill.

Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1984). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, Buenos Aires, México: Paidós

Téllez, J.J. (2009). Más allá de Paco de Lucía. Una aproximación a la tradición del flamenco en el Campo de Gibraltar. *Música oral del sur*, 8, 45-74.

Ther, F. (2004). Ensayo sobre el uso de la encuesta: hermenéutica y reflexividad de la técnica investigativa. *Revista austral de ciencias sociales,* 8, 17-27.

Tonucci, F. (2003). *Cuando los niños dicen ¡BASTA!* (2ª ed.) Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

Tonucci, F. (2008). *La maquinaria escolar*. Madrid: Centro de Documentación Crítica.

Turner, V. (1988). *El proceso ritual.* Madrid: Taurus.

Ugena, T. (2011). DANZAManOS. *Hipótesis, revista digital sobre investigación*, 9. Recuperado el 20 de julio de 2011 de http://www.hipo-tesis.eu

Ugena, T. (2012a). Arteterapia con duende. En *Líneas actuales de investigación en danza*

española. I Congreso Nacional de Investigación en Danza Española (215-222). Madrid: Fundación Antonio de Nebrija.

Ugena, T. (2012b). Cuerpo pincel. *Hipótesis, revista digital sobre investigación*, 13. Recuperado el 25 de noviembre de 2012 de http://www.hipo-tesis.eu

Ugena, T. (2012). Lunares. El arte flamenco y su expresión en lugares terapéuticos, educativos y sociales. En *La investigación en danza en España. II Congreso Nacional de Investigación en Danza* (Comp.) (113-122). Valencia: Mahali Ediciones.

Ugena, T. y Dehesa de la, B. (2012). El refugio del Sr.M y del Sr.D. *Arteterapia: Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 7, 173-185.

Ugena, T. (2013). Recién danzada. En *II Congreso de Arteterapia FEAPA* (Comp.) (No publicado). Madrid.

Valé, S. (2001). *La enseñanza del arte en la educación de adultos. Sistema educativo no formal*. (Tesis doctoral). Universidad Complutense. Facultad de Bellas Artes, Madrid.

Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional.* Madrid: Síntesis.

Varela, F., Thompson, E. y Rosch, E. (1997). *De cuerpo presente. Las ciencias cognitivas y la experiencia humana* (2ª ed.). Barcelona: Gedisa.

Vargas, A., González, J.L., Mora, J. y Lozano, S. (2008). La necesidad de la preparación física en el baile flamenco. *Revista del Centro de Investigación Flamenco Telethusa,* 1(1), 4-6.

Vargas, A., Lozano, S., Macara, A. y González, J.L. (2008). El esfuerzo en el Baile Flamenco de principios del S.XX y el actual. *Revista del Centro de Investigación Flamenco Telethusa,* 1(1), 7-9.

Vargas, A. y Lozano, S. (2008). Criterios para la elección del zapato de baile flamenco. *Revista del Centro de Investigación Flamenco Telethusa,* 1(1), 10-12.

Vargas, A. (2009). Danza y condición física. *Revista del Centro de Investigación Flamenco Telethusa,* 2(2), 16-24.

Vargas, A., González, J.L. y Mora, J. (2010). Biomecánica del baile flamenco. Análisis de los tiempos de pausa y actividad. *Revista del Centro de Investigación Flamenco Telethusa*, 3(3), 26-31.

Vega de, E. (1992). *La mujer en la historia*. Madrid: Anaya.

Vella, G. y Torres, E. (2012). Desarrollo de un instrumento de observación en danza movimiento terapia (DMT). *Papeles del Psicólogo*. 33(2), 148-156.

Vicente, G., Ureña, U., Gómez, M. y Carrillo, J. (2010). La danza en el ámbito educativo. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación,* 17, 42-45.

Vigarello, G. (2005). *Corregir el cuerpo. Historia de un poder pedagógico.* Buenos Aires: Nueva Visión.

V.V.A.A. (1968). *Litoral. La Poesía del Flamenco*. Málaga: Junta de Andalucía.

V.V.A.A. (1997). *Alzheimer, un reto para la sociedad*. Barcelona: Fundación la Caixa.

V.V.A.A. (1998). *Caprichos. La danza a través de un prisma*. Junta de Andalucía. Consejería de Cultura.

V.V.A.A. (1999). *Actividades basadas en el método Montessori para personas con demencia.* Myers Research Institute. España, Laboratorios Andrómaco S.A.: Editorial 2007.

V.V.A.A. (1999). *Sentir flamenco*. Madrid: Salvat Editores.

V.V.A.A. (2000). *Guía práctica de reminiscencia*. Barcelona: Fundación la Caixa.

V.V.A.A. (2002). *Musicoterapia y arteterapia en las enfermedades neurodegenerativas*. Barcelona: Fundación la Caixa.

V.V.A.A. (2007). *IV encuentro La ciudad de los niños*. Madrid: Papeles de acción educativa.

V.V.A.A. (2007). Pensar las Dinámicas Interculturales. Aproximaciones y Perspectivas. Foro de Doctorandos. Barcelona: CIDOB.

V.V.A.A. (2012). Working with hands. Surprised with the common, accustomed to the strange. *II International encounter on arts education (Porto).* Recuperado el 7 de mayo de 2013 de http://eiea.identidades.eu/sites/default/files/e-Book.pdf

Vygotsky, L. (1934). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.

Warburg, A. (2010). *Atlas mnemosine*. Madrid: Akal

Ward, C. (2008). Thinking outsider the berry boxes: new perspectives on identity, acculturation and intercultural relations. *International Journal of Intercultural Relations, 32* (Elsevier), 105-114.

Washabaugh, W. (1996). *Flamenco. Pasión, política y cultura popular.* Barcelona: Paidós.

Watzlawick, P. (1987). *Lo malo de lo bueno o las soluciones de Hécate* (5ª ed.) Barcelona: Herder.

Watzlawick, P. (Comp.) (1990). *La realidad inventada.* Buenos Aires: Gedisa.

Watzlawick, P., Beavin, J. y Jackson. D. (1981). *Teoría de la comunicación humana. Interacciones, patologías y paradojas.* Barcelona: Herder.

Weitemeier, H. (2005). *Klein.* Madrid: Taschen.

Wengrower, H. (2001). Arts therapies in educational settings: an intercultural encounter. *The Arts in Psychotherapy*, 28, 109-115.

Wengrower, H. (2004). Terapia por el movimiento y la danza: el arte del movimiento y la danza al servicio de la salud. *Collegi Oficial de Psicòlegs de Catalunya*, 165, 11-13.

Wengrower, H. y Chaiklin, S. (Comp.) (2008). *La vida es danza. El arte y la ciencia de la danza movimiento terapia.* Barcelona: Gedisa.

White, M. (2002). *Reescribir la vida. Entrevista y ensayos.* Barcelona: Gedisa.

Wick, R. (1986). *Pedagogía de la Bauhaus*. Madrid: Alianza Editorial.

Wicks-Nelson, R. e Israel, A.C. (2006). *Psicopatología del niño y del adolescente* (3ª ed.) Madrid: Pearson.

Wilber, K. (2003). *Los tres ojos del conocimiento* (4ª ed.). Barcelona: Kairós.

Wild, R. (1999). *Educar para ser. Vivencias de una escuela activa*. Barcelona: Herder.

Wilson, F.R. (2002). *La mano. De cómo su uso configura el cerebro, el lenguaje y la cultura humana.* Barcelona: Tusquets.

Winnicott, D. (2008). *Realidad y juego*. (2ª ed.). Barcelona: Gedisa.

Wuthnow, R., Hunter, J.D., Bergesen, A. y Kurzweil, E. (1988). *Análisis cultural. La obra de Peter L. Berger, Mary Douglas, Michel Foucault y Jürgen Habermas.* Madrid: Paidós.

Zoido, A. (2009). *La Ilustración contra los gitanos. Antecedentes, historia y consecuencias de la prisión general*. Sevilla: Signatura Ediciones.

Zubiaga, A., Cilleruelo, L. y Montorio, A. (2014). *Mongo ¿residuos o recursos?. Narraciones residuales, una oportunidad para el desarrollo del pensamiento crítico y la capacidad creativa*. Recuperado el 18/02/2014 de http://art2investigacion.weebly.com

14.2 EXPOSICIONES

La noche española: flamenco, vanguardia y cultura popular, 1865-1936. [Exposición]. Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía de Madrid (20-12-07, 24-03-08). [Comisarios, Patricia Molins, Pedro G. Romero]. Madrid: El Museo, 2008.

Los ballets rusos de Diaghilev, 1909-1929: cuando el arte baila con la música. [Exposición]. Textos John E. Bowlt […et al.]; traducción, María Luisa Balseiro. Barcelona, Madrid: Fundación “la Caixa”, 2011.

Museo del Traje: exposición permanente. [Exposición]. Madrid: Museo del Traje, 2012.

14.3 VIDEOS Y PELÍCULAS

Alcázar, R. (Director). (2010). *Los dichos. Gitanos de Jerez*. [Documental]. España.

Aristarain, A. (Director). (1997). *Martín Hache.* [Película]. Argentina: Tornasol Films y Aristarain, A.

Benigni, R. (Director). (1997). *La vita è bella*. [Película]. Italia: Miramax International y Mario & Vittorio Cecchi Gori/Melampo Cinematografica.

Bergmann, W., Heuser, G. y Schneider, D. (Productores) y Wenders, W. (Director). (2011). [Película]. Alemania, Francia y Reino Unido.

Elías, F. (Director). (1936). *María de la O*. [Película]. España: Ulargui FILMS/ Estudios Orphea.

Fernández, E. (Director). (1943). *Forja de almas*. [Película]. España: Laissa.

Galván, I., Romero, P.G. y Gallardet, A. (2006). *La casa*. Recuperado el 25 de abril de 2012 de http://vimeo.com/14147653

Gatlif, T. y Astiarraga, N. (Directores). (1982). *Corre gitano*. [Película]. España.

Marín, S. (Productor) e Iturbe, D. (Director). (2007). *Flamenco para niños.* [Espectáculo-taller interactivo]. El Flamenco Vive. Madrid.

Neville, E. (Director). (1952). *Duende y misterio del flamenco*. [Película]. España: Edgar Neville Producción y Suevia Films-Cesáreo Gonzáles.

Piedra, E. (Productor) y Saura, C. (Director). (1981). *Bodas de sangre*. [Película]. España.

Piedra, E. (Productor) y Saura, C. (Director). (1983). *Carmen*. [Película]. España.

Piedra, E. (Productor) y Saura, C. (Director). (1986). *El amor brujo*. [Película]. España.

Rovira, F. (Director). (1963). *Los tarantos*. [Película]. España: Tecisa/Films Rovira Veleta.

Rovira, F. (Director). (1967). *El amor brujo*. [Película]. España: Tecisa/Films Rovira Veleta.

14.4 CD´s

Camarón (1979). *La leyenda del tiempo.* [CD]. Madrid: Universal Music Spain, S.L.

Carmona, L. M. (2010). *Piano para danza.* [CD]. Madrid: Infinity Estudios.

De Lucía, P. (1975). *Entre dos aguas*. [LP]. Madrid: Universal Music Spain, S.L.

Gamboa, J.M. y Núñez, F. (2006). *Enciclopedia de los Estilos Flamencos. De la A a la Z.* [CD]. Madrid: Universal Music Spain, S.L.

García Lorca y la Argentinita. (1931). *Colección de Canciones Populares Españolas.* [CD]. Madrid: Sonifolk

Guem (2002). *Le serpent.* [CD]. Paris: Le Chant du Monde.

Hechos contra el Decoro. (1998). *Danza de los nadie.* [CD]. Irún: Esan Ozenki Records.

Heredia, J. (1976). *Camelamos naquerar.* [CD]. Madrid: Audio – Film.

Húngara (2008). *Morir en tu veneno.* [CD]. Madrid: J.J. Record´s.

Parrita (2009). *Trocitos de nuestra vida.* [CD]. Madrid: Universal Music Spain.

Peña, J. (1976). *Persecución.* [CD]. Madrid: Polygram Iberica.

14.5 WEB

Metodología de Investigación

- http://www.gridspinoza.net

Marco teórico

- www.dansacat.org/arxius/biblioteca/Guia_Didactica_La_Danza_Teatro_Real.pdf.
- Legado de Antonia Mercé “La Argentina” [en línea]. Madrid: Fundación Juan March, 2012. Recuperado el 26/04/2012 de http://digital.march.es/merce/
- http://www.amordedios.com/WebAD/El%20centro/QueSomos.htm.
- http://www.flamenco-world.com/artists/pelao_uchi/epela.htm.
- https://www.flamenco-world.com/tienda/autor/merche-esmeralda/178/
- http://www.danza.es/multimedia/biografias/carmela-greco.
- http://cadizpedia.wikanda.es/wiki/Enrique_Pantoja_Monje
- http://www.performancelogia.com
- http://www.danza.es/actualidad/interdid-asaltos-de-la-danza
- http://www.danza.es/multimedia/biografias/la-ribot
- http://www.redescena.net/companias/ficha.php?id=33772

- http://www.upv.es/laboluz/revista/pages/numero4/rev-4/tomo2/dates1.htm
- http://www.andalucesdiario.es/ciudadanxs/un-profesor-se-arranca-por-solea-en-la-graduación-de-sus-alumnos-para-protestar-contra-la-ley-wert-y-reivindicar-el-flamenco/
- http://www.danza.es/cartelera/flamenco-entre-rejas-documental

Artistas del Olvido

- http://www.alzheimer-online.org
- http://www.hipocampo.org/alzheimer.asp
- http://www.infodoctor.org/infodoc/alzheimer
- http://www.seg-social.es/imserso/documentacion/min168/168dossier.pdf.
- http://www.cre-alzheimer.org
- http://www.mifarmacia.es/producto.asp?Producto=../contenido/articulos/articulo_s_enfermedad_alzheimer_I

Arteterapia con Duende

- http://www.madrid.org/dat_este/upe/aces.htm.
- http://eyecreative.es/deVega
- http://artegitano.blogspot.com
- http://carmensabespoesiayarte.blogspot.com
- http://miespacioflamenco.blogspot.com/2010_10_01_archive.html

Working with Hands

- https://etsamadrid.aq.upm.es/escuela/historia
- http://www.upm.es/institucional/FuturosEstudiantes/Movilidad/ProgramasInternacionales/Athens
- http://working-with-hands.blogspot.com/

Acción*creaciÓN

- www.ariadne4art.eu.
- http://sentirseencasaariadnemadrid.blogspot.com.es/
- www.canalsolidario.org.2010.

Recién Danzada

- https://vimeo.com/65238233
- www.girasolarteterapia.es

15 ÍNDICE DE IMÁGENES

Figura 2-1. Ugena, T. (2014). *Caja del puzzle I* [fotografía]. 27

Figura 2-2. Ugena, T. (2014). *Caja del puzzle II* [fotografía]. 27

Figura 2-3. Ugena, T. (2014). *Piezas del puzzle* [fotografía]. 27

Figura 2-4. Ugena, T. (2014). *Marco del puzzle* [fotografía]. 28

Figura 2-5. Ugena, T. (2014). *Piezas clasificadas* [fotografía]. 29

Figura 2-6. Ugena, T. (2014). *Proceso de construcción* [fotografía]. 29

Figura 2-7. Ugena, T. (2014). *Portapuzzle* [fotografía]. 29

Figura 2-8. Ugena, T. (2014). *Proceso de construcción II* [fotografía]. 30

Figura 2-9. Ugena, T. (2014). *Más allá de lo evidente* [fotografía]. 30

Figura 2-10. Ugena, T. (2014). *Proceso de construcción III* [fotografía]. 31

Figura 2-11. Ugena, T. (2014). *Proceso de construcción IV* [fotografía]. 31

Figura 2-12. Ugena, T. (2014). *Girasoles y muchas pipas* [fotografía]. 34

Figura 3-1. Ugena, T. (2014). *Cartografía de una mirada investigadora* [collage]. 35

Figura 4-1. [Detalle de la gruta de Le Gabillou]. Recuperado de http://es.wikipedia.org/wiki/Arte_paleol%C3%ADtico el 24/6/2014. 83

Figura 4-2. [Detalle de la gruta de Trois Frères]. Recuperado de http://es.wikipedia.org/wiki/Hechicero el 24/6/2014. 83

Figura 4-3. [Semirredondel de Saint-Germain]. Recuperado de http://es.wikipedia.org/wiki/Arte_paleol%C3%ADtico el 24/6/2014. 84

Figura 4-4. [Detalle de la Ronda de Addaura]. Recuperado de http://es.mobilytrip.com/guide/italia/sicilia,878/#!cities el 24/6/2014. 84

Figura 4-5. [Detalle de las cuevas de Cogull]. Recuperado de http://www.lasalle.es/santanderapuntes/arte/prehistoria/levantina/cogul.htm el 24/6/2014. 84

Figura 4-6. [Estatua romana de Terpsícore. Villa Adriana. Museo del Prado (Madrid)]. Recuperado de http://www.museodelprado.es el 14/4/2014. 86

Figura 4-7. [Venus Calipigia. Museo Nacional de Nápoles]. Recuperado de http://recursos.cnice.mec.es el 14/4/2014. 87

Figura 4-8. [Romano tocando el Pandero. Casa de Cicerón. Pompeya (Italia)]. Recuperado de http://domusromana.es el 14/4/2014. 88

Figura 4-9. Weiditz, C. (1529). *Moriscos Bailando* [pintura]. Recuperada de Navarro, J.L. (2002). 89

Figura 4-10. [La Carola]. Recuperada de http://wikipedia.org el 6/4/2014..... 90

Figura 4-11. [Segmento de la Danza Macabra. Ciudad de Lübeck]. Recuperada de http://luisftenorio.wordpress.com el 6/4/2014. 91

Figura 4-12. [Baile de los Seises]. Recuperada de http://www.lalineacofrade.com el 6/4/2014..... 92

Figura 4-13. [Baile de Demonios]. Recuperada de http://catalunaproject.wordpress.com el 6/4/2014. 92

Figura 4-14. Brueghel, P. (1566). *El baile de la boda (Tarantismo)* [pintura]. Recuperada de http://www.invasionabisal.com el 6/4/2014. 93

Figura 4-15. Negri, C. (1602). *Le Gratie d´Amore*. Recuperado de http://webspace.webring.com el 6/4/2014.. 94

Figura 4-16. [Ballet Cómico de la Reina de 1581]. Recuperado de Esteban, N. (1993). 95

Figura 4-17. Roman de la Rose (principios del siglo XVI). *La Pavane. The Dance in the Garden* [ilustración]. Recuperado http://britannica.com el 6/4/2014. 95

Figura 4-18. [La Gallarda]. Recuperado de http://myauladelamusica.blogspot el 6/4/2014. 95

Figura 4-19. [La Alemanda]. Recuperado de http://earthlydelights.com el 6/4/2014. 96

Figura 4-20. [La Corrente]. Recuperado de http://vadebailes.blogspot el 6/4/2014..... 96

Figura 4-21. [La Gavota]. Recuperado de http://marinni.dreamwidth.org el 6/4/2014. 96

Figura 4-22. Luis XIV en el papel de dios Apolo. Ballet de la nuit [ilustración]. (1653). Recuperado de http://gallica.bnf.fr el 6/4/2014. 97

Figura 4-23. [Escena Le roi dance de Lully Ballet de la nuit]. Recuperado de http://annajorbaricart.blogspot.com.es el 6/4/2014..... 97

Figura 4-24. [Cinco posiciones de pies en dehors]. Recuperado de http://www.medecine-des-arts.com el 6/4/2014. 97

Figura 4-25. Jean-Baptiste Lully (1632–1687). Recuperado de http://commons.m.wikimedia.org el 6/4/2014... 98

Figura 4-26. Pierre Beauchamp (1631-1705). Recuperado de http://wikipedia.org el 6/4/2014. 98

Figura 4-27. Guizot. (1870). *Molière (1622-1673)* [ilustración]. Recuperado de http://www.enciclopedia.us.es el 6/4/2014. 98

Figura 4-28. [Boda de Luis XIV y Mª Teresa]. Recuperado de http:/themaskedlady.blogspot.com.es/2012/05/la-boda-de-luis-xiv-y-maria-teresa-i.html el 6/4/2014..... 99

Figura 4-29. Callot, J. (Principios del Siglo XVII). *Caravana de Gitanos*. Recuperado de Navarro, J.L. (2002) 100

Figura 4-30. Coullaut, F. (1960). *La Gitanilla.Monumento a Cervantes (Madrid)* [escultura]. Recuperado de http://es.wikipedia.org/wiki/La_gitanilla el 6/4/2014. 101

Figura 4-31. [Paloteados de Huesca]. Recuperado de http://www.adri.es/archivo-musical/estudios/cantos-danzas-dances/el-dance el 6/4/2014..... 102

Figura 4-32. Bailarines Moriscos [figuras de madera]. (1480). Recuperado de http://imageevent.com el 6/4/2014. 102

Figura 4-33. Téllez, M. (1790). Seguidillas Boleras (Pasar, Pistolées y Embotadas). Recuperado de http://musicadiz1812.es/imagenes_154.html el 27/4/2014. 102

Figura 4-34. [Corral de Comedias de Almagro]. Recuperado de http://www.spain.info el 6/4/2014. 105

Figura 4-35. Lancret, N. (1730). *La Camargo Bailando* [óleo]. Recuperado de http://es.wahooart.com el 5/5/2014. 106

Figura 4-36. Boydell, J. (1781). *Gaetano Vestris en el papel de Jason en Jason y Medea (1767)* [aguatinta]. Recuperado de http://chiaranzana.blogspot.com.es/2014_04_01_archive.html el 5/5/2014. 106

Figura 4-37. Perroneau, J.B. (1764). Retrato de Jean Georges Noverre. Recuperado de http://fr.academic.ru/dic.nsf/frwiki/852895 el 5/5/2014. 107

Figura 4-38. La Fille Mal Gardée. Anna Pavlova como Lise y Nikolai Legat como Colas [fotografía]. (1910). Recuperado de http://wikimedia.org el 6/4/2014. 107

Figura 4-39. Aviso de Bailes Gitanos (1781). Recuperado de Navarro, J.L. (2002). 108

Figura 4-40. Seguidillas Boleras [pliego de cordel]. (s.f). Recuperado de http://adarve5.blogspot.com.es el 6/4/2014. 109

Figura 4-41. Gaïl, W. (Siglo XIX). *El Bolero en Algeciras* [grabado]. Recuperado de http://asociacionlatrocha.blogspot.com.es el 6/4/2014. 110

Figura 4-42. Romanos, M. (1851). *El baile de candil* [grabado]. Recuperado de http://www.cervantesvirtual.com el 6/4/2014. 111

Figura 4-43. Blasis, C. (1830). *El Código de Terpsícore*. Recuperado de http://artsalive.ca el 6/4/2014..... 113

Figura 4-44. [Dios Mercurio de Giambologna]. Recuperado de http://plufstudio.wordpress.com/cultura-y-movimiento/historia/ el 12/5/2014..... 113

Figura 4-45. Chalon, A. E. & James, R. (s.f.). *Maria Taglioni como La Sylphide* [litografía coloreada a mano]. Recuperado de http://vam.ac.uk el 6/4/2014. 114

Figura 4-46. Aumont, L. (1828). *Retrato de August Bournonville* [pintura]. Recuperado de http://wikipedia.org el

6/4/2014. 114

Figura 4-47. Devéria, A. (1836). *Fanny Elssler* [litografía]. Recuperado de http://vam.ac.uk el 6/4/2014. 114

Figura 4-48. Carlotta Grisi en *Paquita*. (1844). Recuperado de http://wikipedia.org el 6/4/2014. 115

Figura 4-49. [Arabesque]. Recuperado de http://www.dancemelody.com/ballet-dictionary/display.php?action=view&id=20&from=action=search el 12/5/2014. 115

Figura 4-50. Giuseppina Bozzacchi como Swanhilda en *Coppélia* [fotografía]. (1870). Recuperado de http://conservatoriodanzaragoza.blogspot.com.es el 6/4/2014. 115

Figura 4-51. [Antiguo Teatro de los Caños del Peral]. Recuperado de http://www.madridhistorico.com el 6/4/2014. 116

Figura 4-52. Real Conservatorio de Música y Declamación de María Cristina. (1830). Recuperado de http://maj0.com el 14/4/2014. 116

Figura 4-53. Biard, C. (1835). *Dolores Serral* [litografía]. Recuperado de http://pinterest.com el 6/4/2014. 117

Figura 4-54. Manet. (1862). *Lola de Valencia* [óleo]. Recuperado de http://picturepost.blog.co.uk/2011/02/01/they-call-her-lola-10482905/ el 12/5/2014. 117

Figura 4-55. [Miracielos]. Recuperado de Navarro, J.L. (2002) 118

Figura 4-56. Beauchy, E. (1885). *Café Cantante* [fotografía]. Recuperado de http://wikipedia.org el 6/4/2014.120

Figura 4-57. Trinidad Huertas *La Cuenca*. (1887). Recuperado de http://elecodelamemoria.blogspot.com el 6/4/2014. 121

Figura 4-58. [Salud Rodríguez *La Hija del Ciego*]. Recuperado de http://www.flamencasporderecho.com el 6/4/2014. 121

Figura 4-59. El Maestro Antonio Pérez (sentado) con su ahijado *Lamparilla* [fotografía]. (1884). Recuperado de http://www.elartedevivirelflamenco.com el 6/4/2014. 121

Figura 4-60. El Estampío dando clases de flamenco [fotografía]. (1935). Recuperado de http://elafinadordenoticias.blogspot.com.es el 6/4/2014. 122

Figura 4-61. Juana Vargas *la Macarrona* (1870-1947). Recuperado de http://sinculpa.tumblr.com el 6/4/2014. 122

Figura 4-62. Courbet. (1851). *Adela Guerrero* [óleo]. Recuperado de http://ironie.free.fr/iro_135.html el 12/5/2014. 123

Figura 4-63. [*La Golondrina*]. Recuperado de http://todocoleccion.net el 6/4/2014. 123

Figura 4-64. García, J. (1890). *Cuadro de la Zambra Gitana* [fotografía]. Recuperado de

http://www.accioncultural.es/virtuales/vidasgitanas/secciones/ficha_02.php#sthash.H7ESsbpW.dpbs el 12/5/2014. 123

Figura 4-65. Garzón, R. (Siglo XIX). *Danza de los gitanos por el capitán Juan Amaya* [fotografía]. Recuperado de http://rafaelgarzon.webcindario.com el 6/4/2014. 124

Figura 4-66. Camarasa, A. (1902). *Andares Gitanos* [óleo]. Recuperado de http://www.museoreinasofia.es/coleccion/obra/demarche-gitane-andares-gitanos el 12/5/2014. 125

Figura 4-67. Gutiérrez, J. (1910-1917). *Café Cantante* [óleo]. Recuperado de http://albherto.wordpress.com/2010/04/02/los-cafes-cantantes/ el 15/5/2014. 125

Figura 4-68. Sorolla, J. (1914). *Baile en el Café Novedades de Sevilla* [óleo]. Recuperado de http://www.culturandalucia.com el 12/5/2014. 125

Figura 4-69. Maestro Marius Ivanovich Petipa [fotografía]. (1898). Recuperado de http://skouratoff.com el 6/4/2014. 126

Figura 4-70. Isadora Duncan [fotografía] (1877-1927). Recuperado de http://mujeres-riot.webcindario.com/Isadora_Duncan.htm el 15/5/2014. 127

Figura 4-71. Tully Potter Collection. (1916). *Sergei Diaghilev* [fotografía]. Recuperado de http://en.wikipedia.org/wiki/Sergei_Diaghilev el 15/5/2014. 128

Figura 4-72. Nijinsky, R. (Ed.) New York: Simon and Schuster. *The diary of Vaslav Nijinsky*. (1936). Recuperado de http://danzaballet.com el 6/4/2014. 129

Figura 4-73. Nijinsky, V. (1918-1919). *Ojo* [tinta sobre papel]. Recuperado de http://danzaballet.com el 6/4/2014. 129

Figura 4-74. Nijinsky, V. (1918-1919). *Arcos y segmentos* [tinta sobre papel]. Recuperado de http://danzaballet.com el 6/4/2014. 129

Figura 4-75. Nijinsky en *Petrushka*. Recuperado de https://sites.google.com/site/laredanzaudg/personajes/del-mundo/vaslav-nijinski el 25/6/2014. 129

Figura 4-76. Picasso, P. (1917). Telón de *Parade*. Recuperado de http://picassocinefilo.wordpress.com/2013/05/18/picasso-and-dance-i/ el 12/5/2014. 130

Figura 4-77. Picasso, P. (1917). Traje del Prestidigitador para *Parade*. Recuperado de http://picassocinefilo.wordpress.com/2013/05/18/picasso-and-dance-i/ el 12/5/2014. 130

Figura 4-78. Picasso, P. (1917). El Manager francés de *Parade*. Recuperado de http://picassocinefilo.wordpress.com/2013/05/18/picasso-and-dance-i/ el 12/5/2014. 130

Figura 4-79. [Figurines de Picasso para el ballet de Falla *El sombrero de tres picos]*. Recuperado de http://picassomitologico.blogspot.com el 6/4/2014. 131

Figura 4-80. [Cartel de Ballet Russes en Londres]. Recuperado de http://www.russianballethistory.com el 6/4/2014. 132

Figura 4-81. [Ballet Russes]. Recuperado de http://wondrus.la el 6/4/2014. 132

Figura 4-82. [Pastora Imperio]. Recuperado de http://largo00ylosbarenderos.blogspot.com.es el 6/4/2014. 132

Figura 4-83. Sorolla, J. (1914). *Boceto de la figura de Pastora Imperio para Café Novedades*. Recuperado de http://miespacioflamenco.blogspot.com.es/2010/05/claro-de-luna.html el 12/5/2014. 133

Figura 4-84. El Amor Brujo. (1925). Recuperado de http://gibraltar-intro.blogspot.com.es el 6/4/2014. 133

Figura 4-85. Antonia Mercé. *La Argentina*. Recuperado de http://www.flamenco-world.com el 6/4/2014. 134

Figura 4-86. Ray, M. (1928). *Vicente Escudero* [fotografía]. Recuperado de http://www.museoreinasofia.es/coleccion/obra/vicente-escudero-bailaor-flamenco el 12/5/2014..... 135

Figura 4-87. [Decálogo del baile flamenco de Vicente Escudero]. Recuperado de http://www.tiempoflamenco.blogspot.com el 7/4/2014..... 135

Figura 4-88. [*La Argentinita* y Sol Hurok]. Recuperado de http://omelocuentas.blogspot.com.es el 7/4/2014.. 136

Figura 4-89. Delaunay, S. (1915). *Cantante de Flamenco* [óleo]. Recuperado de http://miespacioflamenco.blogspot.com el 7/4/2014. 136

Figura 4-90. Picabia, F. (1922). *La nuit espagnole* [óleo sobre tela]. Recuperado de http://www.allposters.fr el 7/4/2014. 136

Figura 4-91. Picabia, F. (1928). *Papillón* [acuarela]. Recuperado de http://diariodesevilla.es el 7/4/2014. 137

Figura 4-92. Goncharova, N. (1916). *Figurines españoles*. Recuperado de http://www.museoreinasofia.es/exposiciones/noche-espanola-flamencovanguardia-cultura-popular-1865-1936 el 7/4/2014. 137

Figura 4-93. Goncharova, N. (1935). *Proyecto de cartel para el ballet del amor brujo de Falla*. Recuperado de http://wikipaintings.org el 7/4/2014..... 137

Figura 4-94. Goncharova, N. (1916). *Española* [papel y lápiz]. Recuperado de http://miespacioflamenco.blogspot.com el 7/4/2014. 138

Figura 4-95. García, F. (1929-1932). *Bailarina española*. Recuperado de http://accioncultural.es el 7/4/2014. 138

Figura 4-96. Dalí, S. (1923). *Gitano de Figueres* [óleo y gouache sobre cartón]. Recuperado de http://www.museoreinasofia.es/coleccion/obra/gitano-figueres el 12/5/2014. 138

Figura 4-97. Maruja Mallo. (1930). *Plástica Escenográfica*. Recuperado de http://patry33.wordpress.com/2009/09/29/maruja-mallo/ el 12/5/2014. 138

Figura 4-98. Ángeles, M. (1926). *Bodegón* [óleo]. http://www.museoreinasofia.es/coleccion/obra/bodegon el 15/5/2014..... 139

Figura 4-99. [Lorca y *la Argentinita*]. Recuperado de http://licordegranadas.es el 7/4/2014. 139

Figura 4-100. López, A. (1922). *Caricatura del Concurso de Cante Jondo en el Patio de los Aljibes de la Alhambra*. Recuperado de http://www.elartedevivirelflamenco.com el 7/4/2014..... 140

Figura 4-101. Teatro Universitario *La Barraca*. (1932-1936). Recuperado de http://www.higuerasarte.com el 7/4/2014..... 141

Figura 4-102. Romero, J. (1917). *Alegrías*. Recuperado de http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Alegr%C3%ADas_by_Julio_Romero_de_Torres.jpg el 12/5/2014..... 141

Figura 4-103. Carmen Amaya (1918-1963). Recuperado de http://www.lavanguardia.com/local/girona/20130816/54379479267/begur-rinde-homenaje-bailaora-carmen-amaya.html el 12/5/2014. 142

Figura 4-104. Rovira, F. (1963). Carmen Amaya en *Los Tarantos* [fotograma]. http://www.museoreinasofia.es/coleccion/obra/carmen-amaya-bailando-tarantos el 7/5/2014..... 142

Figura 4-105. Danza Serpentina de Loïe Fuller. Recuperado de http://www.absolutmadrid.com el 7/4/2014... 144

Figura 4-106. Hermanos Lumiére. (1896). *Danza Serpentina de Loïe Fuller*. Recuperado de http://www.museosenfemenino.es el 7/4/2014..... 144

Figura 4-107. Loïe Fuller danzando en un parque. Recuperado de http://exhibitions.europeana.eu/exhibits/show/art-nouveau-es/musas-y-misticismo/musas el 7/4/2014... 144

Figura 4-108. Chéret, J. *Loïe Fuller en Folies Bergère* [cartel]. Recuperado de http://aliciaporamoralarte.blogspot.com el 7/4/2014..... 144

Figura 4-109. Paléologue, J. *Loïe Fuller en Folies Bergère* [cartel]. Recuperado de http://wikipedia.org el 7/4/2014..... 145

Figura 4-110. Duncan, I. (2003). *Las 4 estaciones*. Recuperado de El Arte de la Danza y Otros Escritos. Akal, Madrid. 145

Figura 4-111. Ruth St_Denis y Ted Shawn. (1918). *The Abduction of Sita.* Recuperado de http://elisandre-librairie-oeuvre-au-noir.blogspot.com.es el 7/4/2014..... 146

Figura 4-112. Martha Graham. (1894–1991). Recuperado de http://www.perspectivesensemble.com el 7/4/2014. 147

Figura 4-113. Doris Humphrey. (1895-1958). Recuperado de http://www.beyondthenotes.org el 7/4/2014. 147

Figura 4-114. José Limón. (1908-1972). Recuperado de http://www.fineartamerica.com el 7/4/2014. 148

Figura 4-115. Swope / Timepix. *George Balanchine ensayando con Violette Verdy* [fotografía]. Recuperado de http://revistaelbosco.blogspot.com.es el 7/4/2014. 149

Figura 4-116. George Balanchine ensayando con la compañía de Wells Sadler para la producción del Ballet Imperial, Recuperado de http://www.britannica.com/EBchecked/media/96583/George-Balanchine-rehearsing-the-Sadlers-Wells-company-for-the-production el 7/4/2014. 149

Figura 4-117. George Balanchine y Arthur Mitchell. Recuperado de http://www.carikt.tumblr.com el 7/4/2014. 149

Figura 4-118. Jerome Robbins y Natalia Makarova en un ensayo de West Side Story. Recuperado de http://news-dmoove.blogspot.com.es el 7/4/2014. 150

Figura 4-119. Mary Wigman. (1886-1973). Recuperado de http://www.fszek.hu/konyvtaraink/kozponti_konyvtar/zenei_gyujtemeny/dienes_tanctorteneti_gyujtemeny/tancosok__iskolak/mary_wigman/?article_hid=3363 el 24/6/2014. 151

Figura 4-120. Mary Wigman. Recuperado de http://mayanbstudio.blogspot.com el 7/4/2014..... 151

Figura 4-121. Rudolf Laban (1879-1958). Recuperado de http://en.wikipedia.org/wiki/Rudolf_von_Laban el 7/4/2014..... 151

Figura 4-122. Rudolf Laban explicando su sistema de notación. Recuperado de http://www.temakel.net el 7/4/2014..... 152

Figura 4-123. Kurt Jooss y *La Mesa Verde* [fotografía]. Recuperado de http://www.wikidanca.net el 7/4/2014. 152

Figura 4-124. La Mesa Verde [fotografía]. (Principios del siglo XX). 152

Figura 4-125. Pina Bausch (1940-2009). Recuperado de http://www.ciadasartes.com.br/noticias/um-pouco-sobre-pina-bausch/ el 24/6/2014..... 153

Figura 4-126. Bausch, P. (1975). La Consagración de la Primavera. Recuperado de http://www.ciadasartes.com.br/noticias/um-pouco-sobre-pina-bausch/ el 24/6/2014. 153

Figura 4-127. Neville, E. (1952). Cartel de la película *Duende y Misterio del Flamenco*. Recuperado de http://www.divxclasico.com/foro/viewtopic.php?t=70948 el 12/5/2014..... 153

Figura 4-128. Pilar López. (1912-2008). Recuperado de http://www.europasur.es/article/ocio/85653/luto/la/danza/espanola/por/pilar/lopez.html el 12/5/2014.... 154

Figura 4-129. Rosario y Antonio *Los Chavalillos Sevillanos.* Recuperado de http://www.finefretted.org/html/rosario__1918-2000_.html el 12/4/2014. 155

Figura 4-130. Antonio *el Bailarín*. (1952). Martinete de la película *Duende y Misterio del Flamenco*. Recuperado de http://olalladomingo.wordpress.com/2014/03/31/antonio-ruiz-soler/ el 7/4/2014. 155

Figura 4-131. Gyenes, J. (s.f.). *Antonio el Bailarín* [fotografía]. Recuperado de http://www.todocoleccion.net el 7/4/2014. 156

Figura 4-132. Rafael *el Negro* y Matilde Coral. Época de *Los Bolecos* [fotografía]. (Años 70). Recuperado de http://blogs.elcorreoweb.es el 7/4/2014. 157

Figura 4-133. Antonio Montoya, *El Farruco* [fotografía]. Recuperado de http://elcabrero40aniversario.wordpress.com el 7/4/2014. 157

Figura 4-134. Távora, S. *Quejío* por La Cuadra de Sevilla. Recuperado de http://www.flamenco-world.com el 7/4/2014. 158

Figura 4-135. *El Güito.* Corral de Comedias de Alcalá de Henares. Recuperado de http://www.corraldealcala.com el 7/4/2014. 159

Figura 4-136. Mario Maya. (1937-2008). Recuperado de http://quemireuste.wordpress.com el 7/4/2014..... 159

Figura 4-137. Carmen Mora. Recuperado de http://www.flamenco-world.com el 7/4/2014. 159

Figura 4-138. Antonio Gades. (1936-2004). Recuperado de http://www.biografiasyvidas.com/biografia/g/gades.htm el 12/5/2014. 160

Figura 4-139. Saura, C. (1981). Cristina Hoyos y Antonio Gades en *Bodas de Sangre*. Recuperado de http://elpais.com/diario/2004/03/11/espectaculos/1078959608_850215.html el 12/5/2014..... 160

Figura 4-140. Antonio Gades. (1994). *Fuenteovejuna*. Ballet Nacional de España. 161

Figura 4-141. Real, J. (2011). *Fuenteovejuna* del Ballet Antonio Gades en el Teatro Real [fotografía]. Recuperado de http://www.puntafinanews.com/2013/08/teatro-arriaga-temporada-2013-2014/ el 12/5/2014. 161

Figura 4-142. Ballet Nacional de España y Orquesta de Extremadura. (2013). *Medea*. Teatro Romano de Mérida. Recuperado de http://www.cultura.elpais.com el 7/4/2014. 161

Figura 4-143. Arnay, P. (2012). *Medea*. Ballet Nacional de España [fotografías]. Teatro de la Zarzuela. Recuperado de http://pedroarnay.blogspot.com.es el 7/4/2014. 162

Figura 4-144. María Guardia Gómez *Mariquilla* en el Sacromonte. Recuperado de http://barbachano.wordpress.com el 7/4/2014. 163

Figura 4-145. Ferragut, P. *Performance de Merce Cunningham y John Cage* [fotografía]. Recuperado de http://www.paulferragut.com el 7/4/2014. 163

Figura 4-146. Mitchell, J. (1967). Paul Taylor y Bettie de Jong en *Scudorama* [fotografía]. Recuperado de http://www.playbillarts.com el 7/4/2014. 164

Figura 4-147. Crickmay, A. (1960). *Revelations.* Alvin Ailey American Dance Theatre [fotografía]. Recuperado de http://www.vam.ac.uk el 7/4/2014. 165

Figura 4-148. Greenfield, L. (1976). Twyla Tharp con Mikhail Baryshnikov en *Once More Frank* [fotografía]. Recuperado de http://www.nytimes.com el 7/4/2014. 165

Figura 4-149. Migdoll, H. (1973). *Deuce Coupe* del Joffrey Ballet. Teatro Auditorio de Chicago. Coreografía de Twyla Tharp y música de los Beach Boys [fotografía]. Recuperado de http://www.pbs.org el 7/4/2014. 165

Figura 4-150. Sánchez, S. (2010). *Joaquín San Juan, director de la escuela de flamenco Amor de Dios* [fotografía]. Recuperado de http://www.elpais.com el 7/4/2014. 166

Figura 4-151. Lina Fonteboa. Recuperado de http://facebook.com el 7/4/2014. 167

Figura 4-152. Enrique Pantoja. Recuperado de http://casapatas.wordpress.com el 7/4/2014. 169

Figura 4-153. Carmela Greco. Recuperado de http://adaeprensa.wordpress.com el 7/4/2014. 171

Figura 4-154. Sánchez, P. (2012). La Uchi y El Pelao en las 19 Jornadas Flamencas de La Fortuna de Leganés [fotografía]. Recuperado de http://cosasenlavidadepaco.blogspot.com.es el 7/4/2014. 172

Figura 4-155. Castilla, L. (2008). *Merche Esmeralda. Festival Flamenco de Nueva York* [fotografía]. Reecuperado de http://www.cervantes.es el 7/4/2014. 174

Figura 4-156. Retrato de Charcot que regala a Freud como recuerdo de su estancia en la Salpêtrière (1886). Recuperado de Cagigas, Á. (2003). 178

Figura 4-157. Londe. (1890). *Salpêtrière, Bostezos Histéricos* [fotografía]. Recuperado de Cagigas, Á. (2003). 179

Figura 4-158. Halberstadt, M. (1921). *Sigmund Freud* [fotografía]. Recuperado de http://elorawritersfestival.blogspot.com.es el 7/4/2014. 179

Figura 4-159. Carl Gustav Jung. (1922). Recuperado de http://mimundo-nerea.blogspot.com.es el 7/4/2014... 179

Figura 4-160. Alfred Adler (1929). Recuperado de http://www.biografiasyvidas.com el 7/4/2014. 180

Figura 4-161. [Wilhelm Reich]. Recuperado de http://www.circuloesceptico.com.ar el 7/4/2014..... 180

Figura 4-162. [Alexander Löwen]. Recuperado de http://psybooks.ru el 8/4/2014. 180

Figura 4-163. [Irmgard Bartenieff]. Recuperado de http://limsonline.org el 8/4/2014. 182

Figura 4-164. [Marian Chace en su estudio]. Recuperado de http://www.adta.org el 8/4/2014. 183

Figura 4-165. [Mary Whitehouse]. Recuperado de http://www.authenticmovementjournal.com el 8/4/2014.... 184

Figura 4-166. [Blanche Evan]. Recuperado de http://www.paperbackswap.com/Collected-Works-About-Blanche-Evan/book/0963076302/ el 8/4/2014. 186

Figura 4-167. Trudi Schoop en la enseñanza de la *Iglesia Vieja*. (1931). Recuperado de http://www.flunternerzaehlt.ch el 8/4/2014. 187

Figura 4-168. Liljan Espenak. Recuperado de http://www.geni.com el 8/4/2014..... 187

Figura 4-169. Corset. (Siglo XVI). Recuperado de http://lahistoriademicorset.blogspot.com.es el 8/4/2014. ... 190

Figura 4-170. Pupitre Théodore Tronchin. (Siglo XVIII). Recuperado de http://regardantiquaire.canalblog.com el 8/4/2014. 190

Figura 4-171. Corset. (Siglo XIX). Recuperado de http://www.bogotacity.olx.com.co el 8/4/2014. 191

Figura 4-172. Lacoste, J. (1900). *Aulas de niños y niñas en las Escuelas Aguirre* [fotografías]. Recuperado de http://amigosdehesa.blogspot.com el 8/4/2014. 191

Figura 4-173. François Delsarte. (1811-1871). Recuperado de http://en.wikipedia.org/wiki/Fran%C3%A7ois_Delsarte el 12/5/2014. 192

Figura 4-174. François Delsarte. *Expresiones de la Cara y de los Ojos*. Recuperado de http://www.gutenberg.org el 8/4/2014. 192

Figura 4-175. François Delsarte. *Ejercicios*. Recuperado de http://uncleeddiestheorycorner.blogspot.com.es el 8/4/2014. 192

Figura 4-176. Emile Jaques-Dalcroze. (1865-1950). Recuperado de http://www.move2music.co.uk/About%20Dalcroze/page8.html el 12/5/2014. 193

Figura 4-177. Émile Jaques-Dalcroze. *Ejercicios*. Recuperado de http://www.gutenberg.org el 8/4/2014. 194

Figura 4-178. Isadora Duncan y sus alumnas. (1910). Recuperado de http://www.revistareplicante.com el 8/4/2014. 194

Figura 4-179. Rudolf Steiner. (1861-1925). Recuperado de http://www.sophiainstitute.us/about-rudolf-steiner.html el 12/5/2014. 194

Figura 4-180. Margaret Morris. (1891-1980). Recuperado de http://acertaincinema.com/media-tags/margaret-morris/ el 12/5/2014. 195

Figura 4-181. Patricia Stokoe. (1919-1996). Recuperado de http://espaciogaiadanza.blogspot.com.es/2013/09/dice-patricia-stokoe-sobre-el-sentido.html el 12/5/2014. 196

Figura 4-182. María Fux. Recuperado de http://www.ellitoral.com el 8/4/2014. 196

Figura 4-183. Gale, W. (1967). *John Cage* [fotografía]. Recuperado de http://www.anglonautes.com el 8/4/2014. 199

Figura 4-184. Merce Cunningham y Carolyn Brown en el Sadler Wells Theater de Londres. (1964). Recuperado de http://www.mobile.philly.com el 8/4/2014. 200

Figura 4-185. Reusse, S. (1987). *Alan Kaprow* [fotografía]. Recuperado de http://www.stephanreusse.com el 8/4/2014. 201

Figura 4-186. Yves Klein en una fotografía retocada y coloreada. Recuperado de http://www.elarteporelarte.es el 8/4/2014. 201

Figura 4-187. Rainer, Y. (1965). Peter Moore & Barbara Moore. *Parte de Algunos Sextetos* [foto- producción]. 202

Figura 4-188. Steve Paxton con estudiantes del Colegio Oberlin en *Magnesium* (1972). Recuperado de http://www.teenagefilm.com el 8/4/2014. 202

Figura 4-189. Grup de Treball, Tarrasa, Información de Arte (1973). Recuperado de http://www.museoreinasofia.es el 8/4/2014. 204

Figura 4-190. Magán, L. (2003). La Ribot en una de sus *Piezas Distinguidas.* Palacio de Velázquez de Madrid [fotografía]. Recuperado de http://www.elpais.com el 8/4/2014. 205

Figura 4-191. Olga Mesa en *estO NO eS Mi Cuerpo*. (1996). Teatro Pradillo de Madrid, Archivo Virtual de Artes Escénicas. Recuperado de http://www.artesescenicas.uclm.es el 8/4/2014. 205

Figura 4-192. Beatriz Fernández en *Escorzo*. (2003). La Caldereta dels dilluns - La Caldera, La Poderosa / Las Santas. Recuperado de http://www.lapoderosa.es el 8/4/2014. 205

Figura 4-193. Dates. A., Miyares, B. y Tejeda, L. *13 Vestidos para 13 Cuerpos*. Recuperado de http://www.upv.es el 8/4/2014. 206

Figura 4-194. Celebración del Día Internacional de la Danza 29-4-2013. *Asaltos de la Danza* en el Museo Reina Sofía de Madrid. Recuperado de http://www.celcit.org.ar el 8/4/2014. 207

Figura 4-195. Colectivo FLO6x8. (2012). *Bankia, pulmones y branquias*, Sevilla. Recuperado de http://www.rojoynegro.info el 8/4/2014. 207

Figura 4-196. Fundación Maite León. (2010). *Un Mar de Sueños*. Recuperado de http://www.redescena.net/espectaculo/24804/un-mar-de-suenos/ el 29/6/2014. 208

Figura 4-197. Compañía Danza Mobile. Recuperado de http://www.aceca.es/centros-especiales-de-empleo/guia-de-cees/compania-de-danza-mobile-sl/ el 12/4/2014. 208

Figura 4-198. Moments Art DaNSa & Teatre. (2013). *4x4*. Certamen Laboratorio 10 Sentidos en Centro del Carmen de Valencia. Recuperado de http://www.youtube.com/watch?v=uCt9RMsKH54 el 12/4/2014. 209

Figura 4-199. Compañía *El Tinglao*. Recuperado de http://querevientenlosartistas.wordpress.com/2013/07/27/angel-negro-director-artistico-de-la-compania-el-tinglao-nos-habla-de-sus-experiencias-escenicas/ el 12/4/2014. 209

Figura 4-200. Verdini Dantza Taldea. Recuperado de http://www.cineyderechoshumanos.com/castellano/actividades.php el 12/4/2014. 209

Figura 4-201. Eudanza. (2008). *Corpos en trama*. Festival Artes no Camiño, Mondoñedo. Recuperado de http://www.librodeoro.com/libro0809/festival17.html el 12/4/2014. 210

Figura 4-202. Requena, J. y Fernández L. *Pillados por Sorpresa* de Danza Integrada Ruedapiés [fotografía]. Recuperado de http://www.ruedapies.es/index.php?option=com_phocagallery&view=category&id=4%3Apillados&Itemid=24&lang=es el 29/6/2014. 210

Figura 4-203. *Cóctel* de Treceacero. (2011). XVI Festival Internacional Madrid Sur. Teatro García Lorca, Getafe. Recuperado de http://www.institutodelmediterraneo.es/content/view/405 el 29/6/2014. 211

Figura 4-204. Lisarco Danza. (2010). *Heroica³*. Teatros del Canal, Madrid. Recuperado de http://www.discapacidadonline.com/jovenes-discpacidad-intelectual-danza-contemporanea.html el 29/6/2014. 211

Figura 4-205. Capacit@rte. Recuperado de http://www.elalmeria.es/article/almeria/1546860/regalos/boda/con/mucho/arte/mano/la/asociacion/capacit@rte.html el 29/6/2014. 212

Figura 4-206. Fundación Psico-Art de Cataluña. Recuperado de http://jennilukaclinguisticservices.com/servicios/traduccion-espanol-al-ingles/educacion/ el 29/6/2014. 212

Figura 4-207. Asociación Dan Zass. Recuperado de http://www.danzass.com/hemeroteca.html el 29/6/2014.. 213

Figura 4-208. Tenorio, E. (2013). Escuela Isabel Olavide. *A nuestro Ritmo*. Teatro de la Jaramilla [fotografía]. 213

Figura 4-209. La Niña de los Cupones (2008). Recuperado de http://www.elartedevivirelflamenco.com/bailaores89.html el 29/6/2014..... 214

Figura 4-210. Gálvez, E. (2008). Flamenco en el Aula - Fundación Antonio Gades. Colegio Público San Ildefonso, Madrid [fotografía]..... 215

Figura 4-211. Hijos de Rafita de Madrid (2013). Recuperado de http://cardamomo.es/de-los-buenos-manantiales-nacen-los-buenos-rios/ el 29/6/2014..... 215

Figura 4-212. Imagen del documental *Flamenco entre Rejas* [http://vimeo.com/14545570]..... 216

Figura 4-213. [Cuerpo acordeón]. Recuperado de Keleman, S. (1997)..... 220

Figura 4-214. [Investigación y cautela; Reforzamiento y orgullo; Rigidez y temor]. Recuperado de Keleman, S. (1997). 221

Figura 4-215. [Reforzamiento; Retirada y sumisión; Colapso, derrumbre y resignación]. Recuperado de Keleman, S. (1997)..... 221

Figura 4-216. [Hemisferios Cerebrales]. Recuperado de http://canpainutricionortomolecular.wordpress.com el 8/4/2014..... 239

Figura 4-217. [Amígdala]. Recuperado de http://neurocienciasycoaching.ning.com el 11/4/2014. 241

Figura 6-1. Alois Alzheimer. (1864-1915). Recuperado de https://www.google.com/search el 12/4/2014. 285

Figura 6-2. Ugena, T. *Espacio donde se desarrolló el Taller de Artistas del Olvido* [fotografía]. 288

Figura 6-3. Ugena, T. *Iniciando la sesión* [fotografía]..... 290

Figura 6-4. Ugena, T. *Elementos de psicomotricidad* [fotografía]..... 290

Figura 6-5. Ugena, T. *Elementos de psicomotricidad II* [fotografía]..... 301

Figura 6-6. Ugena, T. *Música y danza con claves, abanico y sombrero* [fotografía]. 302

Figura 6-7. Ugena, T. *Danza, palmas y proyecciones* [fotografía]. 302

Figura 6-8. Ugena, T. *Pintura de manos* [fotografía]..... 302

Figura 6-9. Ugena, T. *Ritual de salida* [fotografía]..... 303

Figura 6-10. Ugena, T. *La vaca* [fotografía]. 304

Figura 6-11. Kandinsky. (1913). *Etude de couleurs: Carrés avec cercles concentriques.* Recuperado de http://www.galerie-creation.com/wassily-kandinsky-etude-de-couleurs-carres-avec-des-cercles-concentriquesfarbstudie-quadrate-vers-1913-l-810105.htm..... 305

Figura 6-12. Ugena, T. *Recreación de plastilina* [fotografía]..... 305

Figura 6-13. Ugena, T. *Pintando con canicas I* [fotografía]..... 306

Figura 6-14. Ugena, T. *Pintando con canicas II* [fotografía]. 306

Figura 6-15. Ugena, T. *La prima Vera* [fotografía]. 307

Figura 6-16. Ugena, T. *Fiesta de globos I* [fotografía]. 307

Figura 6-17. Ugena, T. *Fiesta de globos II* [fotografía]. 307

Figura 6-18. Ugena, T. *Fiesta de globos III* [fotografía]. 308

Figura 6-19. Sra. P. *Niña saltando a la comba I* [dibujo]. 316

Figura 6-20. Sra. P. *Niñas saltando a la comba II* [dibujo]. 316

Figura 6-21. Sra. P. *Niña saltando a la comba III* [dibujo]. 317

Figura 6-22. Sra. P. *Otras niñas* [dibujo]. 317

Figura 6-23. Escrito de la Sra. P. 318

Figura 7-1. Bandera Gitana. Recuperado de http://www.juntadeandalucia.es/organismos/igualdadsaludypoliticassociales/areas/inclusion/comunidad-gitana/paginas/bandera-gitana.html el 29/6/2014. 321

Figura 7-2. Ugena, T. *Espacio donde se desarrolló el Taller de Arteterapia con Duende I* [fotografía]. 327

Figura 7-3. Ugena, T. *Espacio donde se desarrolló el Taller de Arteterapia con Duende II* [fotografía]. 328

Figura 7-4. Danzarina Gaditana. *Fresco de la Villa de los Misterios*. Recuperado de http://latindejulia.blogspot.com.es/ el 29/6/2014. 334

Figura 7-5. Ugena, T. *Mural* [fotografía]. 334

Figura 7-6. Pablo Gargallo. (1927). *Bailaora Gitana*. Recuperado de http://idiosgreco.wordpress.com/2010/05/10/pablo-gargallo-volumen-espacio-y-movimiento-creativos/ el 29/6/2014. 335

Figura 7-7. Ugena, T. *Regalos en papel* [fotografía]. 335

Figura 7-8. Joaquín Domínguez Bécquer (1817-1879). *Baile en un mesón* [óleo]. Recuperado de http://isabellapoesiayarte.blogspot.com.es/2009_12_02_archive.html el 29/6/2014. 336

Figura 7-9. Letra de una canción creada por el grupo participante. 336

Figura 7-10. Víctor Landaluce (1828-1889). Cabildo de día de Reyes. Recuperado de http://lateclaconcafe.blogia.com/2011/010801-celebran-en-la-habana-cabildo-de-dia-de-reyes.php el 29/6/2014. 337

Figura 7-11. Ugena, T. *Manos bailando* [fotografía]. 337

Figura 7-12. Edouard Manet (1862). Baile Español. Recuperado de http://esquizofia.com/category/danca/page/9/

el 29/6/2014. 338
Figura 7-13. Ugena, T. *Cometas de papel* [fotografía]. 338
Figura 7-14. P.G. Romero (1994). Sevillanas solteras. Recuperado de V.V.A.A. (1998). 339
Figura 7-15. Ugena, T. *Cajón, bastón, palillos y abanicos* [fotografía]..... 339
Figura 7-16. Pintura gitana de Judea Heredia. Recuperado de http://unachicaenandalucia.blogspot.com.es/2011/11/descubriendo-en-granada-judea-heredia.html el 29/6/2014..... 340
Figura 7-17. Ugena, T. *Mismo cielo, diferentes sueños* [fotografía]. 340
Figura 7-18. *Es Dios* [dibujo con rotulador]. 351
Figura 7-19. Ugena, T. *Fabricando cuadernos de colores* [fotografía]. 354
Figura 8-1. Ugena, T. *Espacio donde se desarrolló el Taller de Sábanas en Movimiento* [montaje fotográfico]. 362
Figura 8-2. Ugena, T. *Día Rojo* [fotografía]. 368
Figura 8-3. Ugena, T. *Día Azul I* [fotografía]. 372
Figura 8-4. Ugena, T. *Día Azul II* [fotografía]. 372
Figura 8-5. Ugena, T. *Día Amarillo I* [fotografía]. 373
Figura 8-6. Ugena, T. *Día Amarillo II* [fotografía]. 374
Figura 8-7. Ugena, T. *Día Amarillo III* [fotografía]. 375
Figura 8-8. Ugena, T. *Día de Sábanas en Movimiento* [fotografía]. 377
Figura 9-1. Kosma, A. y Ugena, T. *Embrujo a mano* [collage] 386
Figura 9-2. Psegiannaki, K. *Espacio donde se desarrolló el Taller Working with Hands* [fotografía]. 387
Figura 9-3. Psegiannaki, K. *Muñecas, dedos y manos* [fotografía]. 392
Figura 9-4. Psegiannaki, K. *Flamenco & Sign Language I* [vídeo]. Recuperado de https://vimeo.com/41366319. 392
Figura 9-5. Psegiannaki, K. *Flamenco & Sign Language II* [vídeo]. Recuperado de https://vimeo.com/41243725. 393
Figura 9-6. Psegiannaki, K. *Learning the Castanets I* [fotografía]. 394
Figura 9-7. Psegiannaki, K. *Learning the Castanets II* [vídeo]. Recuperado de https://vimeo.com/41371894 .. 395
Figura 9-8. Psegiannaki, K. *Learning the Castanets III* [vídeo]. Recuperado de https://vimeo.com/41371040. 395
Figura 10-1. Ugena, T. *Espacio donde se desarrolló el Taller Acción*creaciónN I* [fotografía]. 408

Figura 10-2. Ugena, T. *Espacio donde se desarrolló el Taller Acción*creaciónN II* [fotografía]. 408

Figura 10-3. Ugena, T. *Propuestas del Taller Acción*creaciónN (SOY)* [fotografía]. 414

Figura 10-4. Ugena, T. *Propuestas del Taller Acción*creaciónN (ESTOY)* [fotografía]. 415

Figura 10-5. Ugena, T. *Propuesta del Taller Acción*creaciónN (RECONOZCO)* [fotografía]. 415

Figura 10-6. Ugena, T. *Propuestas del Taller Acción*creaciónN (GESTIONO)* [fotografía]. 415

Figura 10-7. Ugena, T. *Propuestas del Taller Acción*creaciónN (QUIERO)* [fotografía]. 416

Figura 10-8. Ugena, T. *Propuestas del Taller Acción*creaciónN (PREPARO)* [fotografía]. 416

Figura 10-9. Ugena, T. *Propuestas del Taller Acción*creaciónN (AUTONOMÍA)* [fotografía]. 417

Figura 10-10. Ugena, T. *Propuestas del Taller Acción*creaciónN (ACTÚO)* [fotografía]. 417

Figura 10-11. Ugena, T. *Relatos creativos* [fotografía]. 419

Figura 10-12. Ugena, T. *La casa soñada* [fotografía]. 421

Figura 10-13. Sr. M. *El Sahara ocupado* [dibujo]. 432

Figura 10-14. Sr. M. *La Noche de la Luna* [dibujo]. 433

Figura 10-15. Sr. M. *El Sahara perdido* [dibujo]. 433

Figura 10-16. Sr. M. *La casa en Smara* [modelado en barro]. 434

Figura 10-17. Sr. M. *Camello* [modelado en barro]. 435

Figura 10-18. Sr.M. *La Vergüenza* [dibujo]. 435

Figura 10-19. Sr. M. *El Miedo* [dibujo]. 436

Figura 10-20. Sr. M. *Pájaro* [dibujo]. 436

Figura 10-21. Sr. M. *Ojos* [dibujo]. 436

Figura 10-22. Sr. D. *Enfermedad y Recuperación* [dibujo]. 438

Figura 10-23. Sr. D. *Forzudo y ciclistas* [dibujo]. 439

Figura 10-24. Sr. D. *Animales* [ceras y plastilina]. 439

Figura 10-25. Sr. D. *La iglesia* [modelado en barro]. 440

Figura 10-26. Sr.D. *Autonomía* [dibujo]. 440

Figura 10-27. Sr.D. *La ira y el amor* [dibujo]. 441

Figura 10-28. Sr. D. *Bandera de Afganistán* [dibujo]. 441

Figura 10-29. Sr. D. *Escrito.* 443

Figura 11-1. Quiroga, N. *Espacio donde se desarrolló el Taller de Recién Danzada* [fotografía]. 447

Figura 11-2. *En el mismo barco* [dibujo]. 454

Figura 11-3. Bonita. *Varios* [dibujo]. 455

Figura 13-1. Cuadro sintético con el planteamiento de la investigación. 460

Figura 13-2. Cuadro sintético de la Historia de la Danza en Occidente en relación al Baile Flamenco. 461

Figura 13-3. Cuadro sintético con los conceptos clave que sostienen esta investigación en danza y flamenco en relación al arteterapia en movimiento. 462

Figura 13-4. Cuadro sintético con el enfoque seguido en el Taller de arteterapia en movimiento en relación a la danza, en general, y al flamenco, en particular. 471

16 ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 4-1. Cuadro histórico-conceptual de la danza en Occidente en relación al baile flamenco..... 69

Tabla 6-1. Conclusiones del Estudio de Caso I – Artistas del Olvido por conceptos clave..... 319

Tabla 7-1. Conclusiones del Estudio de Caso II – Arteterapia con Duende por conceptos clave..... 357

Tabla 8-1. Conclusiones del Estudio de Caso III – Sábanas en Movimiento por conceptos clave..... 384

Tabla 9-1. Conclusiones del Estudio de Caso IV – Working with Hands por conceptos clave..... 400

Tabla 10-1. Conclusiones del Estudio de Caso V – Acción*creaciónN por conceptos clave..... 444

Tabla 11-1. Conclusiones del Estudio de Caso VI - Recién Danzada por conceptos clave..... 457

Tabla 12-1. Constantes y Variables detectadas en los seis estudios de caso..... 458

17 ANEXOS

17.1 ANEXO I – ESCALAS QUE DETERMINAN EL GDS

Escala Cognitiva - LOBO

1. Orientación en el tiempo y espacio

— Dígame el día de la semana, día del mes, estación del año y año en el que estamos (0-5 puntos).
— Dígame el nombre del centro, el piso, la ciudad, la provincia y el país en el que estamos (0-5 puntos).

2. Fijación

— Repita estas palabras: caballo, peseta, manzana (0-3 puntos).

3. Concentración y cálculo

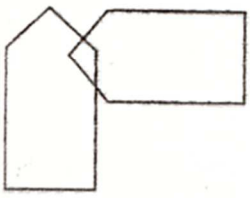
— Si tiene 30 pesetas y me las va dando de tres en tres, ¿cuántas le van quedando? (0-5 puntos).
— Repita 3-9-2 hasta que se lo aprenda. Ahora dígalo al revés empezando por la última cifra, luego la penúltima y finalmente la primera (0-3 puntos).

4. Memoria

— ¿Recuerda usted las tres palabras que le he dicho antes? Dígalas. (0-3 puntos).

5. Lenguaje y construcción

— ¿Qué es esto? (mostrarle un reloj) ¿y esto? (mostrarle un bolígrafo) (0-2 puntos).
— Repita la siguiente frase: En un trigal había cinco perros (0-1 punto).
— Si una manzana y una pera son frutas, el rojo y el verde, ¿qué son?; ¿y un perro y un gato? (0-2 puntos)
— Coja el papel con la mano izquierda, dóblelo por la mitad y póngalo en el suelo (0-3 puntos).
— Lea esto y haga lo que dice. Cierre los ojos (0-1 punto).
— Escriba una frase como si estuviera contando algo en una carta (0-1 punto).
— Copie este dibujo (0-1 punto).



Instrucciones

1. **Orientación:** Un punto por cada acierto; enumerar cada ítem y esperar la respuesta.
2. **Fijación:** Decir las tres palabras seguidas y repetirlas tantas veces como sea necesario hasta que el paciente las diga correctamente; se da un punto por cada palabra que diga correctamente en el primer intento.
3. **Concentración y cálculo.** Se da un punto por cada resta correcta. Se da un punto por cada cifra correcta y en el orden correcto.
4. **Memoria.** Se da un punto por cada palabra recordada, independientemente del orden.
5. **Lenguaje y construcción.** Se da un punto por cada nombre correcto. Un punto si repite la misma frase, que ha de citarse una sola vez, Un punto por cada respuesta correcta (colores, animales). Un punto por cada parte de la orden correctamente realizada. Un punto si lee, interpreta y ejecuta la orden escrita (cierre los ojos). Un punto si escribe una frase con sujeto, verbo y predicado y con sentido (no se valora la caligrafía ni la ortografía). Un punto si dibuja dos pentágonos con intersección de uno de los ángulos.

La puntuación máxima es 35; se considera que existe deterioro cognitivo si es menor de 23 puntos.

Escala Funcional - BARTHEL

COMER:

- Independiente. Capaz de usar cualquier instrumento necesario. Come en un tiempo razonable.
- Necesita ayuda para comer carne o pan, extender mantequilla, etc.
- Dependiente.

EMPLEO DUCHA O BAÑO:

- Independiente. Capaz de lavarse entero usando ducha o baño. Entra y sale del baño, puede hacerlo sin estar otra persona presente.
- Dependiente.

ASEO PERSONAL:

- Independiente. Incluye lavarse la cara y manos, peinarse, maquillarse, afeitarse y limpiarse los dientes.
- Dependiente.

VESTIRSE:

- Independiente. Capaz de ponerse y quitarse la ropa, atarse zapatos, abotonarse y colocarse los complementos que precise sin ayuda.
- Necesita ayuda, pero realiza sólo, al menos, la mitad de la tarea en un tiempo razonable.
- Dependiente.

CONTROL VESICAL:

- Continente. Ningún episodio de incontinencia. Si necesita sonda o colector es capaz de atender solo su cuidado.
- Ocasional. Como máximo un episodio de incontinencia cada 24 horas. Necesita ayuda para el cuidado de la sonda o colector.
- Incontinencia.

USO DEL RETRETE:

- Independiente. Usa retrete, bacinilla o cuña sin ayuda y sin manchar. Si va al retrete, se quita y se pone la ropa, se sienta y se levanta. Sin ayuda, se limpia y tira de la cadena.
- Necesita pequeña ayuda para mantener el equilibrio, quitar o ponerse la ropa, pero se limpia solo.
- Dependiente.

TRASLADARSE (SILLON/CAMA):

- Independiente.
- Mínima ayuda física o supervisión verbal.
- Gran ayuda (necesita persona fuerte o entrenada). Es capaz de permanecer sentado sin ayuda.
- Dependiente. Necesita grúa o ayuda de dos personas. No permanece sentado.

DESPLAZAMIENTOS:

- Independiente. Camina solo 50 metros. Puede ayudarse de bastón, muletas o andador. Si usa prótesis es capaz de quitársela y ponérsela.
- Necesita ayuda física o supervisión para andar 50 metros.
- Independiente en silla de ruedas sin ayuda o supervisión.
- Dependiente.

SUBIR ESCALONES:

- Independiente para subir y bajar un piso sin ayuda de otra persona.
- Necesita ayuda física de otra persona o supervisión.
- Dependiente.

DEPOSICIONES:

- Continente.
- Ocasionalmente algún episodio de incontinencia o necesita ayuda para administrarse supositorios o lavativas.
- Incontinente.

Observaciones:

Escala Funcional - LAWTON Y BRODY

CAPACIDAD PARA USAR EL TELÉFONO:

Utiliza el teléfono y posee iniciativa propia para buscar y marcar los números.

Marca unos cuantos números bien conocidos.

Contesta al teléfono pero no marca.

No usa el teléfono en absoluto.

IR DE COMPRAS:

Realiza todas las compras con independencia.

Compra con independencia pequeñas cosas.

Necesita compañía para comprar cualquier cosa.

Completamente incapaz de ir de compras.

PREPARACIÓN DE LA COMIDA:

Planea, prepara y sirve las comidas adecuadas con independencia.

Prepara la comida adecuada si le dan los ingredientes.

Calienta, sirve y prepara la comida, pero no mantiene dieta adecuada.

Necesita que se le prepare y sirva la comida.

LAVADO DE ROPA:

Realiza completamente el lavado de su ropa.

Lava ropa pequeña.

Necesita que otro se ocupe del lavado.

Observaciones:

CUIDAR LA CASA:

Cuida la casa sólo o con ayuda ocasional.

Realiza tareas domésticas ligeras como fregar platos o hacer camas.

Realiza tareas domésticas pero no con un nivel de limpieza aceptable.

Necesita ayuda en todas las tareas de la casa.

No participa en ninguna tarea doméstica.

MEDIO DE TRANSPORTE:

Viaja con independencia en transporte público o conduce su coche.

Capaz de organizar su transporte en taxi. No usa otro transporte.

Viaja en transportes públicos si le acompaña otra persona.

Sólo viaja en taxi o automovil con ayuda de otros.

No viaja en absoluto.

RESPONSABILIDAD SOBRE MEDICACIÓN:

Es responsable, la usa a dosis correctas y a las horas señaladas.

La toma de forma responsable, si se le prepara con antelación en dosis separadas.

No es capaz de responsabilizarse de su propia medicación.

CAPACIDAD PARA USAR EL DINERO:

Maneja sus asuntos financieros con independencia.

Maneja los gastos cotidianos, pero requiere ayuda para el resto.

Incapaz de manejar dinero.

17.2 ANEXO II – HOJA DE REGISTRO DE ARTISTAS DEL OLVIDO

Nombre	**Día:** **Hora Inicio:** **Final:**
Registro fotográfico/audiovisual:	**Música:**
OBJETIVOS DE LA SESIÓN	
ACTIVIDAD REALIZADA	
NOMBRE: PROCEDIMIENTO: INICIO: DESARROLLO: DESPEDIDA:	
MATERIALES UTILIZADOS	
OBJETIVOS CONSEGUIDOS	
EVALUACIÓN	

17.3 ANEXO III – HOJA DE REGISTRO DE ARTETERAPIA CON DUENDE

NOMBRE:	**Día:**				
Registro fotográfico/audiovisual:	**Música:**				
CON RESPECTO A SU OBRA:	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
• Actitud corporal					
• Motivación					
• Ejecución					
• Implicación					
• Tolerancia a la frustración					
• Autoestima					
• Respeta su obra					
• Respiración					
Observaciones:					
CON RESPECTO A LOS OTROS Y LA OBRA DE LOS OTROS	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
• Respeta a los demás					
• Actitud corporal					
• Ayuda a recoger					
• Le influencia la obra de los demás					
• Escucha					
Observaciones:					
CON RESPECTO A LA ARTETERAPEUTA:	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
• Actitud corporal					
• Mirada					
• Busca el refuerzo, la aprobación					
• Independencia					
• Pide ayuda, opinión, consejo					
• Acepta las muestras de afecto					
• Muestra confianza					
• Escucha					
Observaciones:					

17.4 ANEXO IV – HOJA DE REGISTRO DE ACCIÓN*CREACIÓN

NOMBRE

FECHA Nº SESIÓN

Categorías de análisis:

- Incertidumbre
- Tolerancia a la frustración
- Ansiedad
- Pérdida de orígenes/identidad/geografías
- Apropiación/integración/interacción de nuevas identidades/contextos
- Reconstrucción de redes vinculares
- Aumento de seguridad en sí misma/o, sentimiento de control sobre su propia vida

PROCESO	1	2	3	4	5	
Se adapta al nuevo material/técnica						Le cuesta adaptarse, se irrita
Se toma su tiempo						Lo hace deprisa
Confía en sus capacidades						Preocupada/o por sus errores
Concentración						Parece distraído/a
Valoriza su ejecución						Desvaloriza su ejecución
Mantiene interés						Abandona con facilidad
Independiente en el trabajo						Dependiente en el trabajo
Tranquilidad						Inquietud
Elige con confianza						No se puede decidir
Cuando no tiene éxito sigue intentándolo						Cuando no tiene éxito se detiene
Es capaz de asumir los riesgos que implica una tarea nueva						No asume los riesgos o le cuesta mucho
Actitud corporal abierta						Actitud corporal cerrada
OBSERVACIÓN						
RELACION HACIA LA OBRA PROPIA	1	2	3	4	5	
Positiva						Negativa
Refiere la obra a su vida anterior a la llegada a España						No trata la relación con el tiempo anterior
Es capaz de discutir metafóricamente o referido a él/ella misma						No es capaz de discutir o describir de modo complejo
Expresa tolerancia a sus resultados						Expresa agresividad hacia los resultados de la obra
Si desagrado, no culpa específica						Culpa a la técnica/la consigna/los materiales/arteterapeuta
Si desagrado, no culpa específica						Culpa a sí mismo/a
Asocia la imagen consigo mismo/a o su situación						No se autoasocia con el producto
OBSERVACIÓN						
ANALISIS OBRA	1	2	3	4	5	
Simetría						Asimetría
Estática						Dinámica
Esquemática. Descriptiva.						Metafórica. Simbólica.

Fría						Cálida
Contraste						No contraste
Geométrica						Orgánica
Pobre (simple)						Compleja
Uso de la repetición de elementos						No repetición
Presencia de elipsis						No elipsis
Existe relación con la anterior obra						No hay relación con la anterior
Tiene su propio lenguaje expresivo						Confía en imágenes estereotipadas
Presencia de metáfora o tema						El tema es simple y concreto
Imágenes coherentes/integradas						Inconexas, fragmentadas
Refleja aspectos positivos						Refleja aspectos negativos
Ante la obra: actitud corporal abierta.						Actitud corporal cerrada
OBSERVACION						
INTERACCIÓN	1	2	3	4	5	
Se relaciona con confianza con los demás						Muestra inhibición/desconfianza
Es participativo/a						Se aisla
Comparte adecuadamente						Incapaz de compartir
Mantiene su propio espacio físico						Entra inapropiadamente en el espacio personal de los demás
Responde/acepta los límites						Dificultad de responder a los límites
Autónoma/o						Busca la aprobación/refuerzo
Se revela contra la autoridad						Es sumiso
Pide opinión sobre sí						No acepta comentarios
Sostiene la mirada						Mirada huidiza
Cuando se equivoca asume su responsabilidad						Cuando se equivoca niega su responsabilidad o culpa a los demás
Actitud corporal abierta						Actitud corporal cerrada
OBSERVACIÓN						

17.5 ANEXO V – CARTELES Y FOLLETOS INFORMATIVOS DE ACCIÓN*CREACIÓN

El cuerpo y la actitud dice mucho de la persona que va a buscar trabajo o a entablar relaciones sociales. Una postura corporal abierta, relajada, segura, transmite confianza.
Tomar conciencia de nuestra propia actitud corporal ante los demás es vital para relacionarnos personal y laboralmente de forma exitosa.
El arte (danza, teatro, música, artes plásticas, etc.) resulta la mejor herramienta para potenciar aquellas cualidades personales que aumentarán las posibilidades de encontrar un trabajo y mejorar las relaciones sociales.
Si quieres participar en **ACCIÓN*CREACIÓN** puedes apuntarte a uno o varios de estos grupos de trabajo:

- **MUJERES * NIÑOS**
  Espacio de encuentro y expresión donde aprender y disfrutar conociéndonos más a nosotras mismas, en grupo, en parejas o individualmente. Los talleres se desarrollarán en el CEMI y serán flexibles de horario, para que toda interesada pueda participar.

- **LAS * TARDES**
  Investigar y desarrollar de forma creativa nuestros recursos, para introducirlos como habilidades personales interesantes en la búsqueda de empleo. Los talleres se desarrollarán en el CEMI dos tardes a la semana (a concretar: de martes a viernes entre las 18:00h. y las 21:00h.).

- **NUESTRO*BARRIO**
  Proponemos un espacio lúdico de encuentro con la gente del barrio donde compartir e investigar cómo se expresan diferentes culturas a través de diversas propuestas artísticas. Este taller se desarrollará fuera del CEMI, en uno de los Centros Cívicos de Getafe, una tarde a la semana. La participación estará abierta a todo el barrio.

***

An open and relax body posture, conveys confidence. When looking for a job or socializing the personal attitude expresses many things about yourself.
Awareness of our own body's attitude is vital to succeed on our relationships.
Art (dance, theater, music, painting, etc.) becomes the best tool to enhance those personal qualities that will increase the chances of finding a job and improve social relationships.

If you want to participate in **ACTION*CREATION** you can join one or more of these working groups:

- **WOMEN * CHILDREN**
  A meeting place where enjoying while learning and expressing, getting to know ourselves. This workshop can be developed on group, on pairs or individually. The workshops will be held at the CEMI and schedule will be flexible, so everyone interested can participate.
- **THE * AFTERNOON**
  We will creatively research and develop our own resources, to introduce interesting personal skills in our job search. The workshops will be held at the CEMI two afternoons a week (From Tuesday to Friday between 18:00 and 21:00).
- **OUR * NEIGHBORHOOD**
  A playful encounter space to share and investigate the different cultures expressions. We will use many artistic proposals (dance, music, theatre etc). This workshop will be held outside the CEMI, on one of the Getafe Civic's Center, one afternoon a week. Participation will be open to all Getafe's population.

***

Le corps et l'attitude disent beaucoup de la personne qui va chercher un travail ou créer des relations sociales. Une posture corporelle ouverte, relaxée, sûre, transmet une certaine confiance.
Prendre conscience de notre propre attitude corporelle vis-à-vis des autres est primordial pour réussir à entrer en relation aussi bien dans les relations professionnelles que personnelles.
L'art (danse, theâtre, musique, arts plastiques) est le meilleur moyen pour mettre en avant nos qualités personnelles qui pourront augmenter les possibilités de trouver un travail et d'améliorer nos relations sociales.

Si tu souhaites participer à **ACTION*CREATION**, tu peux t'inscrire à un ou plusieurs ateliers:

- **FEMMES * ENFANTS**
  Espace de rencontre et d'expression où l'on peut apprendre et s'amuser, en groupe, en duo ou individuellement. Les ateliers se dérouleront au centre, les heures seront flexibles pour que chacune puisse participer.
- **LES * APRÈS-MIDI**
  Rechercher nos capacités et les développer de manière créative pour pouvoir rechercher un emploi. Les ateliers se dérouleront au centre deux après-midi par semaine (à confirmer: du mardi au vendredi entre 18h et 21h)
- **NOTRE * QUARTIER**
  Nous proposons un espace ludique de rencontre avec les habitants du quartier, où nous pourrons partager sur les différents modes d'expression culturels à travers diverses propositions artistiques.
  Cet atelier se déroulera en dehors du centre, dans un des "Centros cívicos" de Getafe, un après-midi par semaine. L'atelier sera ouvert à tous les habitants du quartier.

17.6 ANEXO VI – PRE-TEST ACCIÓN*CREACIÓN

Código confidencial para unir el test inicial y final	Primera y última letra de lugar dónde nació	Ej: (MD)	
	Primera y última letra del nombre de pila de su madre	Ej: (FA)	

Aquí hay una lista de palabras que podrían describir cómo se siente ahora en relación al proyecto que vamos a iniciar. Por favor, díganos qué palabra se corresponde mejor con lo que siente marcando una X en el cuadrado.

□ Interesado/a □ Optimista □ Receloso/a □ Desinteresado/a

□ Seguro/a □ Positivo/a □ Negativo/a □ Satisfecho/a

□ Frío/a □ Hostil □ Relajado/a □ Un poco nervioso/a

□ Orgulloso/a Otros_____

INSTRUCCIONES: lea cada una de las siguientes afirmaciones y marque con la que se sienta más de acuerdo. No hay respuestas correctas ni incorrectas. Conteste abierta y honestamente.

Responda conforme a la siguiente escala, rodeando con un círculo el número apropiado:

Totalmente de acuerdo	5
De acuerdo	4
Ni acuerdo ni desacuerdo	3
En desacuerdo	2
Totalmente en desacuerdo	1

1.	En general, las profesiones de mis amigos/as son muy diferentes de la mía.	1	2	3	4	5
2.	La mayoría de mis amigos/as son de la misma cultura que yo.	1	2	3	4	5
3.	Está bien vivir en España.	1	2	3	4	5
4.	Me gustaría marcharme a otro país.	1	2	3	4	5
5.	Tengo a gente en la que puedo confiar cuando tengo problemas.	1	2	3	4	5
6.	Pienso que, en general, los españoles y las españolas tienen buen carácter.	1	2	3	4	5
7.	Independientemente de lo que estoy haciendo, el tiempo pasa muy rápido.	1	2	3	4	5
8.	Uso muchas de mis capacidades durante mis ocupaciones diarias.	1	2	3	4	5
9.	Me siento bien en mi cuerpo.	1	2	3	4	5
10.	Trato de obtener satisfacción de las actividades diarias.	1	2	3	4	5
11.	Tengo la responsabilidad de hacer del mundo un lugar mejor.	1	2	3	4	5
12.	Asisto/participo en actividades artísticas regularmente.	1	2	3	4	5
13.	En mi vida diaria puedo mostrar mi verdadero yo.	1	2	3	4	5
14.	Me gusta la forma en que estoy cambiando conforme pasa el tiempo.	1	2	3	4	5
15.	Siempre he tenido proyectos en mi vida.	1	2	3	4	5
16.	Rara vez cambio mis creencias, valores y puntos de vista.	1	2	3	4	5
17.	Cualquier solución es mejor que permanecer en un estado de incertidumbre.	1	2	3	4	5
18.	Me gusta ponerme en acción aunque no sepa lo que va a ocurrir.	1	2	3	4	5

Ahora, por favor responda las siguientes preguntas personales. Recuerde que los datos son confidenciales.

¿Cuál es su edad?:

Género: ☐ Masculino ☐ Femenino

¿Dónde nació?

En caso de no haber nacido en España, ¿cuánto tiempo hace que llegó?:

Pre-test / version text

Code confidentiel pour connecter les tests pré et post	Première et dernière lettre de la ville oú vous êtes né	(par exemple: B T)	
	Première lettre et la dernière du prénom de la mère	(par exemple: E T)	

Voici une liste de mots qui peuvent décrire comment vous vous sentez sur le projet maintenant. S'il vous plaît dites-nous qui s'applique à vous en marquant un X dans la case.

□ Intéressé(e) □ Optimiste □ Suspect(e) □ Indifférent(e)

□ Confiant(e) □ Positif(ve) □ Négatif(ve) □ Satisfait(e)

□ Cool □ Hostile □ Détendu(e) □ Un peu nerveu(se)

□ Fier(e) Other_____

INSTRUCTIONS

Lisez chacun des énoncés suivants et décider jusqu'à quel degré les énoncés s'appliquent à vous. Il n'y a aucune réponse juste ou fausse. S'il vous plaît soyer et honnête dans votre réponse.

S'il vous plaît répondre selon l'échelle suivante en encerclant le chiffre approprié:

Fortement d'accord	5
Plutôt d'accord	4
Ni d'accord ni en désaccord	3
Plutôt en désaccord	2
Fortement en désaccord	1

1.	En général, les professions de mes ami(e)s sont très différentes de la mienne.	1	2	3	4	5
2.	La majorité de mes ami(e)s ont la même culture que moi.	1	2	3	4	5
3.	Ça me plaît de vivre en Espagne.	1	2	3	4	5
4.	J'aimerai vivre dans un autre pays.	1	2	3	4	5
5.	Je peux me confier à certaines personnes quand j'ai des soucis.	1	2	3	4	5
6.	Je pense qu'en général, les espagnols et les espagnoles ont bon caractère.	1	2	3	4	5
7.	Indépendamment de ce que je fais en ce moment, le temps passe très vite.	1	2	3	4	5
8.	J'utilise beaucoup mes capacités au cours de mes activités journalières.	1	2	3	4	5
9.	Je me sens bien dans mon corps.	1	2	3	4	5
10.	J'essaye d'avoir du plaisir dans mes activités journalières.	1	2	3	4	5
11.	J'ai la responsabilité de faire de ce monde un endroit meilleur.	1	2	3	4	5
12.	Asisto/participo en actividades artísticas regularmente.	1	2	3	4	5
13.	Dans la vie quotidienne, je peux montrer mon véritable « moi ».	1	2	3	4	5
14.	Ça me plaît de me voir évoluer les années passant.	1	2	3	4	5
15.	J'ai toujours en des projets dans ma vie.	1	2	3	4	5
16.	Je change peu souvent de points de vue, d'avis, de croyances, de valeurs.	1	2	3	4	5
17.	Je préfère trouver une solution que de rester dans un état d'incertitude.	1	2	3	4	5
18.	Ça me plaît de me « mettre en action » même si je ne sais pas ce qui va se passer ensuite.	1	2	3	4	5

Maintenant s'il vous plaît répondre aux questions suivantes démographiques. Rappelez-vous, les données sont confidentielles.

Quel âge avez-vous?

Sexe: ☐ Homme ☐ Femme

Où êtes vous né(e)?

Si vous n'êtes pas né en Espagne, depuis combien de temps êtes-vous en Espagne?

Pre-test / text version

Confidential code to connect pre and post tests	First and last letter of the city you were born in	(eg: B T)	
	First and last letter of mother's first name	(eg: E T)	

Here is a list of words that may describe how you feel about the project now. Please tell us which applies to you by marking an X in the box.

□ Interested □ Optimistic □ Suspicious □ Disinterested

□ Confident □ Positive □ Negative □ Satisfied

□ Cool □ Hostile □ Relaxed □ A bit nervous

□ Proud Other_____

INSTRUCTIONS

Read each of the following statements and decide to which degree the statements apply to you. There are no right or wrong answers. Please be open and honest in your responding.

Please respond according to the following scale by circling the appropriate number:

Strongly agree	5
Somewhat agree	4
Neither agree nor disagree	3
Somewhat disagree	2
Strongly disagree	1

1. In general, my friends' professions are very different from mine.	1	2	3	4	5
2. Most of my friends are from the same culture as I am .	1	2	3	4	5
3. It's good to live in Spain.	1	2	3	4	5
4. I would like to move to another country.	1	2	3	4	5
5. I have people I can rely on when I have problems.	1	2	3	4	5
6. In general I think Spanish have a good character.	1	2	3	4	5
7. Regardless of what I am doing, time passes very quickly.	1	2	3	4	5
8. I use most of my skills during my daytime occupation.	1	2	3	4	5
9. I feel good in my body.	1	2	3	4	5
10. I manage to put some pleasurable activity in every day.	1	2	3	4	5
11. I have a responsibility to make the world a better place.	1	2	3	4	5
12. I attend / participate in artistic activities regularly.	1	2	3	4	5
13. In my everyday life I can show my true self.	1	2	3	4	5
14. I like the way I am changing as time goes by.	1	2	3	4	5
15. I've always had purpose in my life.	1	2	3	4	5
16. I rarely change my beliefs, values and points of view.	1	2	3	4	5
17. Any solution is better than remaining in a state of uncertainty.	1	2	3	4	5
18. I like to go into situation when I don't know what happens next .	1	2	3	4	5

Now please respond the following demographic questions. Remember, the data is confidential.

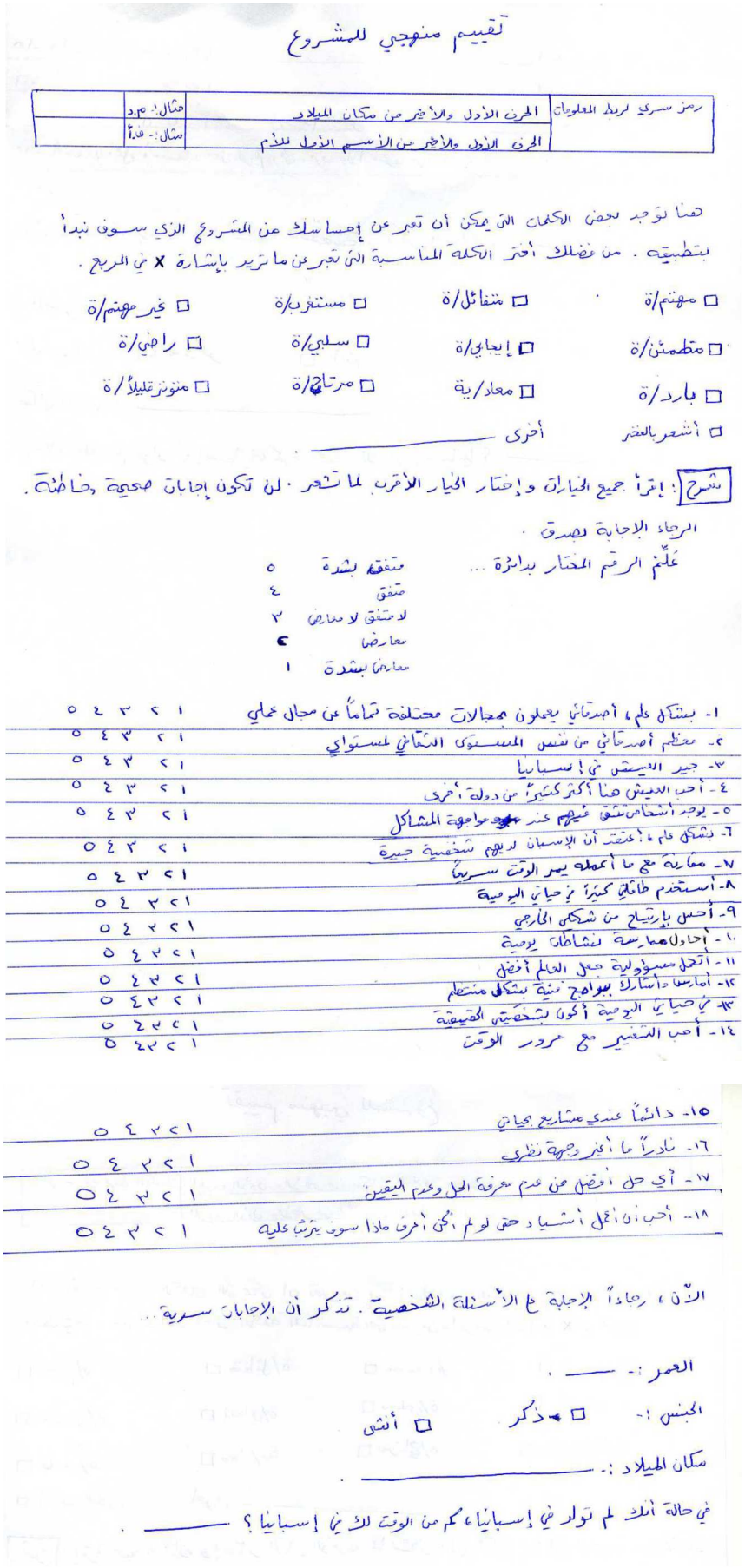
How old are you?

Gender: ☐ Male ☐ Female

Where were you born?

How long have you been in Spain?

Pre-test / text version



تقييم منهجي للمشروع

رمز سري لربط المعلومات	الحرف الأول والأخير من مكان الميلاد	مثال: م.د	
	الحرف الأول والأخير من الأسم الأول للأم	مثال: ف.أ	

هنا توجد بعض الكلمات التي يمكن أن تعبر عن إحساسك من المشروع الذي سوف نبدأ بتطبيقه. من فضلك أختر الكلمة المناسبة التي تعبر عن ما تريد بإشارة X في المربع.

☐ مهتم/ة ☐ متفائل/ة ☐ مستغرب/ة ☐ غير مهتم/ة

☐ متطمئن/ة ☐ إيجابي/ة ☐ سلبي/ة ☐ راضي/ة

☐ بارد/ة ☐ معاد/ية ☐ مرتاح/ة ☐ متوتر قليلاً/ة

☐ أشعر بالفخر أخرى _____

شرح: إقرأ جميع الخيارات وإختار الخيار الأقرب لما تشعر. لن تكون إجابات صحيحة وخاطئة.

الرجاء الإجابة بصدق.

علّم الرقم المختار بدائرة ...

متفق بشدة ٥
متفق ٤
لا متفق لا معارض ٣
معارض ٢
معارض بشدة ١

١- بشكل عام، أصدقائي يعملون بمجالات مختلفة تماماً عن مجال عملي ١ ٢ ٣ ٤ ٥
٢- معظم أصدقائي من نفس المستوى الثقافي لمستواي ١ ٢ ٣ ٤ ٥
٣- جيد العيش في إسبانيا ١ ٢ ٣ ٤ ٥
٤- أحب العيش هنا أكثر كثيراً من دولة أخرى ١ ٢ ٣ ٤ ٥
٥- يوجد أشخاص تثق فيهم عند مواجهة المشاكل ١ ٢ ٣ ٤ ٥
٦- بشكل عام، أعتقد أن الإسبان لديهم شخصية جيدة ١ ٢ ٣ ٤ ٥
٧- مقارنة مع ما أعمله يمر الوقت سريعاً ١ ٢ ٣ ٤ ٥
٨- أستخدم طاقتي كثيراً في حياتي اليومية ١ ٢ ٣ ٤ ٥
٩- أحس بإرتياح من شكلي الخارجي ١ ٢ ٣ ٤ ٥
١٠- أحاول ممارسة نشاطات يومية ١ ٢ ٣ ٤ ٥
١١- أتحمل مسؤولية جعل العالم أفضل ١ ٢ ٣ ٤ ٥
١٢- أمارس وأشارك ببرامج فنية بشكل منتظم ١ ٢ ٣ ٤ ٥
١٣- في حياتي اليومية أكون بشخصيتي الحقيقية ١ ٢ ٣ ٤ ٥
١٤- أحب التغيير مع مرور الوقت ١ ٢ ٣ ٤ ٥

١٥- دائماً عندي مشاريع بحياتي ١ ٢ ٣ ٤ ٥
١٦- نادراً ما أغير وجهة نظري ١ ٢ ٣ ٤ ٥
١٧- أي حل أفضل من عدم معرفة الحل وعدم اليقين ١ ٢ ٣ ٤ ٥
١٨- أحب أن أعمل أشياء حتى لو لم أكن أعرف ماذا سوف يترتب عليه ١ ٢ ٣ ٤ ٥

الآن، رجاءاً الإجابة على الأسئلة الشخصية. تذكر أن الإجابات سرية...

العمر: ____ .

الجنس: ☐ ذكر ☐ أنثى

مكان الميلاد: _____ .

في حالة أنك لم تولد في إسبانيا، كم من الوقت لك في إسبانيا؟ _____ .

17.7 ANEXO VII – POST-TEST ACCIÓN*CREACIÓN

Confidential code to connect pre and post tests	First and last letter of the city you were born in	(eg: B T)	
	First and last letter of mother's first name	(eg: E T)	

Here is a list of words that may describe how you feel about the project now. Please tell us which applies to you by marking an X in the box.

□ Interested	□ Optimistic	□ Suspicious	□ Disinterested
□ Confident	□ Positive	□ Negative	□ Satisfied
□ Cool	□ Hostile	□ Relaxed	□ A bit nervous
□ Proud	Other_____		

INSTRUCTIONS

Read each of the following statements and decide to which degree the statements apply to you. There are no right or wrong answers. Please be open and honest in your responding.

Please respond according to the following scale by circling the appropriate number:

Strongly agree	5
Somewhat agree	4
Neither agree nor disagree	3
Somewhat disagree	2
Strongly disagree	1

1.	I have people I can rely on when I have problems.	1	2	3	4	5
2.	I would like to move to another country .	1	2	3	4	5
3.	Most of my friends are from the same culture as I am.	1	2	3	4	5
4.	It's good to live in Spain.	1	2	3	4	5
5.	In general, my friends' professions are very different from mine.	1	2	3	4	5
6.	In general I think Spanish have a good character.	1	2	3	4	5
7.	Regardless of what I am doing, time passes very quickly.	1	2	3	4	5
8.	I use most of my skills during my daytime occupation.	1	2	3	4	5
9.	I feel good in my body.	1	2	3	4	5
10.	I manage to put some pleasurable activity in every day.	1	2	3	4	5
11.	I have a responsibility to make the world a better place.	1	2	3	4	5
12.	I attend / participate in artistic activities regularly.	1	2	3	4	5
13.	In my everyday life I can show my true self.	1	2	3	4	5
14.	I like the way I am changing as time goes by.	1	2	3	4	5
15.	I've always had purpose in my life.	1	2	3	4	5
16.	I rarely change my beliefs, values and points of view.	1	2	3	4	5
17.	Any solution is better than remaining in a state of uncertainty.	1	2	3	4	5
18.	I like to go into situation when I don't know what happens next.	1	2	3	4	5
19.	I acquired new skills in the *workshop*.	1	2	3	4	5
20.	In my daily life am using things I learnt during the workshop .	1	2	3	4	5

Now please respond the following demographic questions. Remember, the data is confidential.

How old are you?

Gender: ☐ Male ☐ Female

Where were you born?

If not born in Spain, how long have you been in Spain?