



Universidad Autónoma de Querétaro
Facultad de Artes
Licenciatura en Docencia del Arte

LA ENSEÑANZA DE LAS ARTES, COMO FORTALECIMIENTO EN LA AUTOESTIMA DEL ADOLESCENTE

Opción de titulación

Tesis

Que como parte de los requisitos para obtener el grado de Licenciado
en Docencia del Arte

Presenta

Brenda De Gress Rueda

Dirigido por

Dra. Elvira Silvia Pantoja Ruiz

Sinodales

Dra. Elvira Silvia Pantoja Ruiz
Presidente

Mtra. Paulina Arenas Pérez
Secretario

Mtro. Cristóbal Ramírez López
Vocal

Dra. Mónica María Muñoz Cornejo
Suplente

Dra. Atzimba Mosqueda Navarro
Suplente

La presente obra está bajo la licencia:
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>



CC BY-NC-ND 4.0 DEED

Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional

Usted es libre de:

Compartir — copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato

La licenciante no puede revocar estas libertades en tanto usted siga los términos de la licencia

Bajo los siguientes términos:



Atribución — Usted debe dar [crédito de manera adecuada](#), brindar un enlace a la licencia, e [indicar si se han realizado cambios](#). Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que usted o su uso tienen el apoyo de la licenciante.



NoComercial — Usted no puede hacer uso del material con [propósitos comerciales](#).



SinDerivadas — Si [remezcla, transforma o crea a partir](#) del material, no podrá distribuir el material modificado.

No hay restricciones adicionales — No puede aplicar términos legales ni [medidas tecnológicas](#) que restrinjan legalmente a otras a hacer cualquier uso permitido por la licencia.

Avisos:

No tiene que cumplir con la licencia para elementos del material en el dominio público o cuando su uso esté permitido por una [excepción o limitación](#) aplicable.

No se dan garantías. La licencia podría no darle todos los permisos que necesita para el uso que tenga previsto. Por ejemplo, otros derechos como [publicidad, privacidad, o derechos morales](#) pueden limitar la forma en que utilice el material.

RESUMEN

La importancia de la educación artística a lo largo de todas las etapas de la vida, es algo imprescindible, se educa para crear una educación integral que forme individuos que tengan una sensibilidad artística e incentivar la creatividad que no solo es usada en las materias artísticas, esta creatividad se usará de forma transversal en las demás materias para el razonamiento y resolución de problemas. La enseñanza de las artes y la práctica de las mismas ayudará a crear en los jóvenes un sentido de pertenencia, de descubrimiento y autorreconocimiento de sus propias habilidades, esto influirá en su autoestima dándole una visión más amplia de sí mismo y del mundo que lo rodea. La educación del arte parece haberse limitado a escasos ámbitos, a la enseñanza profesional en escuelas especializadas o a la impartición de una materia para cubrir un currículo y concluir con una exposición o montaje. En muchas ocasiones en las escuelas se opta únicamente por cubrir un temario preestablecido para llenar de información y prácticas al alumno, sin tener en cuenta las necesidades e intereses del adolescente, sin reparar en que la enseñanza del arte es un recurso para su autodescubrimiento y expresión. El presente estudio tiene como objetivo mostrar una alternativa a los currículos propuestos tradicionalmente, reunir diferentes técnicas en la enseñanza de las artes que le signifiquen y doten al alumno de recursos para su formación integral, en la cual se logre reforzar su autoestima, así como el sentido de empatía y cooperación con el otro. Se integrarán las disciplinas de danza, con la técnica de Mary Wigman, Pina Bausch y la danza Butoh. En el teatro, el método Stanislavky y el psicodrama, la música se abordará con los estudios de Willems sobre la música y la emociones, con su pedagogía sobre la educación musical, y la fotografía como parte de las artes plásticas para trabajar con la expresión del entorno y el autorretrato desde una perspectiva crítica y estética.

Palabras clave: adolescencia, enseñanza, arte, autoestima, transversalidad.

Dedicatorias

A mis papás por el inmenso apoyo que me brindan todo el tiempo.

A mi pareja por nunca dejarme sola, por animarme todo el tiempo y siempre creer en mis capacidades y en sueños.

A mis suegros por el soporte durante este proceso.

Agradecimientos

A la facultad de Artes, a mis docentes y compañeros, en especial, a la Dra. Elvira Silvia Pantoja Ruiz por su ayuda, confianza, paciencia y dedicación.

A la escuela “Josefa Ortiz De Domínguez”, y a los maestros Dra. María Salomé Morán López, Dra. Nora Guadalupe González Centeno, Maestro Julio González Rivera por las facilidades otorgadas para la realización del taller y entrevistas para esta investigación.

A cada maestro, compañero, colega y artista con el que he coincidido en esta vida, que me ha enseñado la belleza del arte y como esta es un bálsamo de cambio y sanación.

Índice

Resumen	ii
Dedicatorias	iii
Agradecimientos	iv
Índice	v
Índice de figuras	vii
Introducción	ix
I. La danza como terapia	14
1.1 Historia de la danza	14
1.2 Tipos de Danza	20
1.2.1 Danza Clásica	20
1.2.2 Danza folclórica	24
1.2.3 Danza contemporánea	26
1.3 ¿Por qué bailamos? La danza como ritual	30
1.4 Danza, autoconocimiento y creatividad	34
1.5 La danza como catarsis y autoaceptación	39
1.6 Danza Butoh, comunicación y sanación del dolor.	44
II. El teatro y las emociones	49
2.1 Historia del teatro	49
2.2 Teatro antiguo	51
2.3 Teatro medieval	57
2.3 Teatro Renacentista	58
2.5 Teatro Contemporáneo	62
2.6 Antropología teatral	65
2.7 Canalización de las emociones a través del teatro.	69
III. La enseñanza de la música en adolescentes	80
3.1 Música y enseñanza, parte vivencial del adolescente	80
3.2 El método BAPNE	84
IV. La fotografía como autoconocimiento	89
4.1 El canon de belleza en la Edad Antigua	90

4.2 La edad media	93
4.3 Renacimiento	96
4.5 Barroco	97
4.6 La fotografía como medio de expresión en los adolescentes	100
Metodología	113
Resultados	115
Conclusión	133
Referencias	135
Anexos.....	141

Índice de figuras

Figura	página
1.....	15
2.....	16
3.....	18
4.....	24
5.....	26
6.....	27
7.....	33
8.....	38
9.....	41
10.....	44
11.....	47
12.....	52
13.....	55
14.....	60
15.....	61
16.....	63
17.....	68
18.....	71
19.....	92
20.....	95
21.....	97

22.....	109
23.....	110
24.....	113
25.....	115
26.....	116
27.....	117
28.....	118
29.....	119
30.....	120
31.....	121
32.....	122
33.....	123
34.....	124
35.....	125
36.....	126
37.....	126
38.....	127
39.....	128
40.....	129
41.....	130

Introducción

La enseñanza de las artes en la educación no ha tenido la relevancia que debiera, dejándola relegada a muy escasas horas o solo como currículo complementario, según un estudio presentado por Tamés (2004) en México, señala las limitaciones que ha tenido la enseñanza de las artes, quedando siempre marginadas, destinando únicamente una hora a la semana para las actividades artísticas.

Se necesita replantear la enseñanza de las artes en la educación, dar la importancia que corresponde a estas materias, que la enseñanza de las artes no se convierta solamente en dotar de información a los alumnos.

La enseñanza de las artes puede ser un medio para el fortalecimiento de la autoestima de los adolescentes, que él mismo descubra como el arte puede ser usada para la expresión y el autoconocimiento. Esta investigación tiene el propósito de mostrar como las técnicas expuestas, pueden ser pertinentes y adaptables a las necesidades e intereses del adolescente, para que la enseñanza del arte no se convierta únicamente en la transmisión de información para cubrir un currículo o entregar un producto final como una presentación, recital, exposición grupal etc., con el único fin de requisitar una materia, sino que sea un recurso que vaya más allá, que dote a los alumnos de medios para expresarse y conocerse mejor, que se convierta en un medio que les muestre sus capacidades, fortaleciendo así el autoconcepto, generando así un impacto que influya en su autoestima dándole una visión más amplia de sí mismo y del mundo que lo rodea, creando así una educación más crítica, reflexiva, incluyente y empáticos.

Se ha explorado a la danza y el teatro como medio terapéutico, pero además de eso, la enseñanza de estas, dota a quien la aprende y la práctica de condición física, coordinación, competencias musicales, rítmicas y visoespaciales. La práctica de esta en los jóvenes, aunque sea de forma recreativa y no profesional,

tiene múltiples ganancias, los beneficios de practicar baile no son exclusivos de quien lo ejerce de forma profesional.

El teatro se puede usar como un medio de introspección, pero a la vez es un medio para crear empatía a través de las emociones, por ejemplo, cuando el alumno usa la memoria emotiva que plantea *Stanilavsky* para creación e interpretación de un personaje. Por otro lado, la técnica del dominio del cuerpo y fuerza mental que plantea *Grotowski* también puede ser un importante vehículo para mostrar la fuerza interna que se tiene y que muchas veces el alumno desconoce, “Se potencia además una fortaleza del cuerpo-mente relación con la visión del mundo, de sus posibilidades y de cómo afrontar los obstáculos, de dominio de la técnica, pero también de dominio de las emociones” (Sierra, 2015, p 57).

La educación musical fomenta habilidades rítmicas y posteriormente al entender el lenguaje musical, crea un razonamiento abstracto, y no solo eso, cómo menciona *Willems* citado en *Ferrari* (1985) “ritmo, melodía y armonía tienen una correspondencia exacta con lo que reconoce como los tres componentes esenciales de la personalidad humana, es decir sensorialidad, afectividad y racionalidad” la apreciación y enseñanza musical va mucho más allá que leer notas.

El teatro, la danza y la música son disciplinas que van íntimamente ligadas, comparten en su esencia características que impulsan el desarrollo de diversas habilidades físicas, lingüísticas, rítmicas, emocionales, etc., que dotan al adolescente de elementos que complementan su educación, generando así una educación integral, que incluya la reflexión y sensibilización de si mismos y el mundo que los rodea.

En el área de las imágenes, no existe una educación estética para entender el lenguaje visual que hoy día envuelve a los jóvenes, para que exista una decodificación de lo que se ve y quien lo percibe haga un juicio más crítico.

Cuando se pueden entender las imágenes que se muestran, cuando el alumno posee los elementos para entender la comunicación visual puede verlos con otra perspectiva y a su vez el tendrá elementos que pueda usar para expresarse.

La finalidad de esta investigación es recabar cuales son las técnicas que podrían ser más pertinentes para acercar al adolescente a las artes, de una forma en la que no se sienta intimidado por conceptos preestablecidos como sí el arte no es para todos, o la necesidad de un talento especial. La investigación propone describir las técnicas que permitan al adolescente explorar y descubrirse. Esta investigación busca mostrar una alternativa al diseño curricular que en muchas ocasiones suele llevarse en la educación, el cual repetidamente solo se limita a la enseñanza de un solo estilo de danza, artes plásticas o escénicas. Se busca usar como recurso las técnicas de enseñanza de danza contemporánea tomando como partida algunos de los ejercicios de *Rudolf Laban*, *Mary Wigman*, *Pina Bausch* y la danza *Butoh*. La danza como una herramienta que dé al adolescente los medios para conocer su cuerpo, para expresarse de una forma que lo dote de más libertad y confianza, más allá de rigurosas técnicas, coreografías, o cánones corporales establecidos, la práctica de la danza no solo como un aspecto estético, sino como un medio de catarsis y autoconocimiento que pueda ayudar al adolescente a fortalecer su autoestima.

El teatro puede ser un medio para llegar generar empatía y asertividad, los ejercicios teatrales pueden funcionar como una forma de llegar al autoconocimiento, explorar la forma en que un individuo percibe el mundo, los ejercicios de las improvisaciones crean en el individuo la capacidad de adaptación, así como la resolución de un hipotético conflicto en el que para llegar a una resolución debo escuchar y comprender la situación del otro, el actor se deja de ver solo como un individuo, sino como la parte de un todo, y esto crea un sentido de cooperación y comunidad. Se propone tomar el teatro *playback*, quien a su vez toma la técnica *Stanislavsky*, y el teatro del oprimido de Augusto Boal.

En el área de música se propone una educación auditiva inicial, retomando los estudios de Chao et al (2015) quienes señalan los beneficios de la enseñanza musical en la adolescencia, la cual integra educación rítmica, expresión corporal, entre otros; así como el método BAPNE® por sus siglas en inglés *Biomechanics, Anatomy, Psychology, Neuroscience, Ethnomusicology* el cual se basa en el aprendizaje de percusión corporal, música y movimiento a través de la neuromotricidad.

Como parte de la metodología, se contrastará la utilidad de estas técnicas con un grupo de adolescentes, y se analizará el impacto de las técnicas propuestas, y como estas contribuyen de manera integral para reforzar en el alumno aspectos como la seguridad en sí mismos, el autoconocimiento, que los lleva a tener más herramientas para expresarse y reforzar su autoestima. Como mencionan los estudios de Lindo (2014), quien afirma como el arte fortalece la integración de quien la práctica, aunque no sea contemplada como un ejercicio profesional.

La investigación está contenida por cuatro capítulos, en cada uno se describen las técnicas propuestas, y como pueden ser un recurso para la enseñanza de las artes desde una perspectiva que vaya más allá de solo transmitir información. En el primer capítulo se verá un breve recorrido por la historia de la danza, así como una descripción de algunos tipos de danza. Se analizará la danza como ritual, y la danza como catarsis y autoaceptación, así como medio de conocimiento comunicación y sanación del dolor, revisando las técnicas de Laban, Mary Wigman, Pina Baush y la danza butoh.

En el segundo capítulo se recorrerá la historia del teatro, para después llegar a la antropología teatral y la canalización de las emociones a través del teatro con técnicas de teatro playback, Stanislavsky, las interrelaciones con Grotowsky y el psicodrama. En el capítulo tres se partirá de los estudios de Willems respecto a la música como terapia; personalidad y relaciones afectivas, así como el método *BAPNE*. Finalmente, en el capítulo cuatro, el cual refiere al arte plástico,

se hará un breve recorrido del concepto de belleza por algunas corrientes en historia del arte, para después ver a las artes visuales en la narrativa del conflicto, así como el uso de la fotografía como medio para expresar como se percibe, reconoce y reproduce el entorno, y a uno mismo en él, finalizando con el autorretrato fotográfico.

I. La danza como terapia

1.1 Historia de la danza

Hacer un breve recorrido por la historia de la danza es dar también un vistazo a los cambios sociales e históricos que han influido en la forma en como el humano ha transformado el movimiento en danza. Los movimientos del hombre dejaron de servir únicamente para fines funcionales (cazar, trasladarse, recolectar) y este comenzó a imitar la naturaleza para expresar lo que sentía, lo que a veces no podía llegar a comprender y aquello que admiraba como algo más grande.

Desde la prehistoria el ser humano ha tenido la necesidad de comunicarse corporalmente, con movimientos que expresaban sentimientos y estados de ánimo. Estos primeros movimientos rítmicos sirvieron igualmente para ritualizar acontecimientos importantes (nacimientos, defunciones, bodas). En principio, la danza tenía un componente ritual, celebrada en ceremonias de fecundidad, caza o guerra, o de diversa índole religiosa, donde la propia respiración y los latidos del corazón sirvieron para otorgar una primera cadencia a la danza. (Abad Carlés, 2004)

El hombre incorpora sus movimientos en los diferentes eventos de su existencia; el nacimiento, la recolección, la cosecha, la muerte. Primero imita a la naturaleza, posteriormente toma algo de ella, le agradece, se mueve para adorarla, para hacer una plegaria a lo que le ofrecen los dioses a través de la naturaleza, ese movimiento se vuelve a repetir cada vez que emite cierta acción, surgen así las danzas rituales, la danza sagrada. “Antes de ser palabras fueron voces y movimientos, cantos y gritos, súplicas y llantos, genuflexiones y postraciones, atrevimiento y humillación, júbilo y gratitud, saltos y aspavientos. Por eso tales expresiones son, simultánea e indiscerniblemente, danza y plegaria” (Choza, 2007, pág. 72).

Las danzas rituales tuvieron un impacto más allá de ser solo la representación de una mística dentro de un ritual, por ejemplo, en la cultura griega (Figura 1) y romana encontraron un lugar en las representaciones escénicas, haciendo uso de estéticas más elaborados y diversas, según diferentes situaciones.

Además de usar la danza en sus ceremonias, por ejemplo, en el culto a Dionisio, fueron los griegos quienes introdujeron el baile en sus representaciones teatrales, la danza además de ser ritual estaba ya en un escenario, como acompañante de la tragedia y la comedia, tenían danzas corales formadas por hombres y mujeres, así como danzas mixtas. Estaban también las danzas pírricas o bailes armados, las cuales tenían movimientos militares y se representaban en la tumba para honrar a algún militar. (Abad Carlés, 2004)

Figura 1

Danzas Rituales Griegas



Nota: Smith, J. Moyr (1882) Dorian or Early Greek Costume.

Fuente. <https://archive.org/details/ancientgreekfema00smituoft/page/n11/mode/1up?view=theater&q=dance>.

Tras la caída del imperio romano y con el posicionamiento de la iglesia como hegemonía, la danza quedó relegada durante la edad media, ya que era considerada un rito pagano. Durante esta época la danza aceptada por la iglesia era aquella que podía tener una función moral, por ejemplo, la danza de la muerte, (Figura 2) la cual recordaba el que todos los placeres mundanos tienen fin ante la inminente llegada de la muerte. Otras danzas de la edad media fueron, las danzas juglares, el juglar cantaba las hazañas de las batallas de la época mientras hacía algunos movimientos y acrobacias. Casi al final de la edad media hubo algunos tipos de baile llevados a cabo sobre todo en las cortes, como el *saltarello* y las danzas bajas.

Figura 2

Danza de la muerte



Nota: Manuscrito Universidad de Heidelberg, 1455-1458 *Danse Macabre*, Fuente. <https://digi.ub.uni-heidelberg.de/diglit/cpg438/0268/image.info>

Durante el Renacimiento el baile recobra importancia, recupera su uso ritual y se manifiesta en bodas y bautizos de nobles y príncipes. En esta época la danza se va a convertir también en un tipo de entretenimiento. El vestuario que se utiliza cobra mayor importancia y se vuelve más elaborado. Uno de los principales estilos fue la Pavana, una danza muy popular sobre todo en Italia, Francia e Inglaterra.

Abad Carlés (2004) en su libro Historia de la danza, menciona como en el barroco, el monarca Luis XIV (Figura 3), influyó decisivamente en el desarrollo de la danza, se fundaron las primeras academias de danza: “L’Academie Royale de Danse” y la “L’Academie Royal de Musique”. Los bailes que antes eran representados casi de forma exclusiva en las cortes, se convertirán en un espectáculo público, la escenografía y la música se vuelven mucho más elaboradas y van a cobrar un papel sumamente importante. Es en esta época donde se puede situar la creación del ballet, cuando el coreógrafo Pedro Beuchamps elabora las cinco posiciones de los pies, que son las bases del ballet clásico. Durante el barroco surgen también otra variedad de danzas, practicadas según la región; *minuet*, *bourrée*, *polonaise*, *rigaudon*, *allemande*, *zarabande*, *passepied*, *gigue*, *gavotte*, etc. En España también se dieron diversas modalidades de danza: *seguidilla*, *zapateado*, *chacón*, *fandango*, *jota*, etc

Figura 3

Luis XIV



Nota: Vestuario diseñado para Luis XIV como Sol Naciente, para la entrada final de *Le Ballet de la Nuit* (1653).

Fuente: gallica.bnf.fr/Bibliotheque nationale de France

En el romanticismo los bailes populares y las danzas folclóricas fueron recobran fuerza, por ejemplo: el Vals una danza típica de la región de Tirol en Austria, retoma fuerza y se vuelve popular. La mazurca baile popular del siglo XVII de la región de Masovia en Polonia se retoma y se baila en varios países de Europa. El ballet se perfecciona, se vuelve una danza académica que requiere de una técnica. La bailarina Marie Taglione introduce el uso de las puntas de los pies en el ballet, “se intenta crear un espacio imaginario con el movimiento a través de la elevación y la expresividad del cuerpo” (Alberdi Alonso, 2013, pág. 24). También surge el uso del *tutú*, como vestuario clásico. Se empieza a componer música de forma específica para el ballet, por ejemplo *Coppélia* (1870), de Léo Delibes.

Mención especial merecen el ballet ruso, el cual en su inicio debe gran parte de su legado a la influencia del ballet francés y al Zar Pedro el Grande.

Teniendo a Francia como modelo, el zar creó las "Asambleas", que eran reuniones sociales desprovistas de etiqueta donde había juegos, bailes y otras diversiones. Pero los compases lentos y los interminables saludos que caracterizaban a las danzas de salón europeas, no satisfacían al zar y, por su iniciativa se creó una danza rusa que comenzaba con movimientos lentos, pero que, a la señal del maestro de ceremonia, los bailarines tomaban un ritmo veloz y agitado. Este fue un gran impulso para el desarrollo del teatro y la danza nacional rusa. (Puebla, 2008).

Posteriormente se fundó la Primera escuela imperial de San Petersburgo, los primeros alumnos eran la servidumbre de la nobleza, ya que el baile era considerado solo una diversión mundana y la admiración de todo lo que viniera de Europa como lo único con validez cultural prevalecía, no había aprecio por lo realizado en el territorio nacional, esto fue cambiando cuando en 1776 Catalina la Grande creó los *Teatros imperiales de arte dramático* en las ciudades de Moscú y San Petersburgo en donde el espectáculo del ballet debía estar al alcance de toda la sociedad, con la muerte de Catalina las artes escénicas pasaron por un periodo de decadencia hasta la llegada de Alejandro I quien junto con el bailarín y coreógrafo francés Charles Didelot impulsaron el ballet ruso dando a las escuelas imperiales una cuidadosa organización que contaba con todo el apoyo del gobierno.

A finales del siglo XIX, hay un parteaguas en la historia de la danza, se empieza a dar más peso a la expresión que a la técnica, la danza contemporánea se contraponen a las formas clásicas del ballet, busca liberar al cuerpo de los movimientos del ballet para tener una expresividad más libre, se abandonan las zapatillas de ballet para dejar de dar esa ilusión de flotar, los pies tocan el suelo. "Se produce una vuelta a la naturaleza, hacia un cuerpo libre y sano (...) Isadora Duncan (1877-1927) y Ruth Saint Denis (1879-1968). Ellas aspiran a liberar el cuerpo de todo tipo de atadura" (Alberdi Alonso, 2013).

1.2 Tipos de Danza

1.2.1 Danza Clásica

La danza clásica es El *ballet* clásico o danza clásica es una forma de danza cuyos movimientos están basados en el control total y absoluto del cuerpo, se recomienda empezar desde temprana edad debido a su grado de dificultad. Esta requiere no solo esfuerzo, actitud, compromiso, sino que también, debe ser considerada un estilo de vida. A diferencia de otras danzas, en el ballet cada paso está codificado. Participan invariablemente las manos, brazos, tronco, cabeza, pies, rodillas, todo el cuerpo en una conjunción simultánea de dinámica muscular y mental que debe expresarse en total armonía de movimientos.

La palabra ballet proviene del latín *ballo*, *ballare*, 'bailar', a su vez retomada del griego βαλλίζω (*ballizo*), 'bailar', 'saltar'. El término *ballet* fue utilizado por primera vez en 1582 por el compositor francés Balthasar de Beaujouelx (también conocido como Balthazar de Beaujoyeux) en el Ballet comique de la reine. (Ballet, 2020)

El *ballet*, como lo conocemos hoy, surge en la Italia del Renacimiento (1400-1600). La danza cortesana del renacimiento es el antecedente del ballet, pero a diferencia de los bailes de la corte del renacimiento, los cuales no requerían de un trazo escénico o una coreografía cuidadosamente planeada, el baile francés fue cambiando eso. Posteriormente es en las cortes de Francia con el *ballet de cour*, un baile cortesano que en el escenario mostraba una estructura geométrica y además de baila comprendía de poesía, música vocal e instrumental y escenografía, todo esto va gestando lo que luego sería la danza clásica como la conocemos hoy.

En la corte francesa se da un paso adelante con el "*Ballet Comique de la Reine*" (cómico en el sentido de dramático) representado en 1581. Se considera el primer ballet de cour y el prototipo de lo que serán los *ballet de cour* durante 100 años. Su importancia radica en la fuerza que va a insuflar a la danza, su evolución coreográfica y el asentamiento del ballet en el teatro. En él se va a plasmar la vieja idea de la mousiké griega con

la síntesis de la poesía, la música y la danza: el paso sigue a la nota musical, y ésta a la sílaba. (Alberdi Alonso, 2013)

De esta forma podemos ver que hay una diferencia entre el baile que se practicaba de forma recreativa, en los tiempos de ocio, o eventos sociales y la danza académica:

Se crea una diferenciación entre la danza social y la danza que requería de una especialización. Se empieza a establecer una técnica rigurosa que requiere una cuidadosa posición corporal y movimientos con pasos codificados que requieren de una especialización académica esto da paso a la creación de las primeras escuelas de danza. Durante el reinado de Luis XIV, se crea la primera escuela de baile: la Académie Royale de la Dance en 1661. (Ballet, 2020)

Ahora bien, una parte importante de la danza académica, es que poco a poco las coreografías van integrando giros, de modo que el bailarín ya no danza solamente de frente a la audiencia, una parte importante es mostrar esa nueva técnica y la dificultad de la composición de los nuevos pasos:

En principio el bailarín dará constantemente la cara a los espectadores de la sala, pero tiene necesidad de que éstos vean todas sus evoluciones: habrá una presentación de cara, otra de perfil y otra que, haciéndole girar, lo presenta momentáneamente de espaldas para volver a ganar la presentación inicial. Así nacen fases de una técnica nueva que la Academia va a cuidar mucho, especialmente las presentaciones en *dehors* y las vueltas o *tours*. (Salazar, 2003)

Otra característica importante de la formalización de la danza académica es la forma en como fue cambiando el espacio en donde se representaba, Alberdi (2013) hace mención de los bailarines, quienes ya están notablemente separados del público por un escenario elevado, y ya hay uso de telón, la danza deja de practicarse

en los salones de los palacios y será representado en una gran caja escénica. Cabe mencionar que en el barroco iban muy de la mano la ópera y el ballet, presentados como un espectáculo conjunto.

Como nos dice en el libro de historia del ballet (Abad Carlés, 2004) algunos de los principales personajes del barroco que aportaron e influyeron en el ballet fueron; Jean Babtiste Lully (1632-1687), compositor y bailarín franco italiano, importante en el desarrollo del ballet en la corte de Luis XIV. Jean Philippe Rameu (1683-1764) fue otro importante compositor, su obra más importante fue la opera-ballet “Las indias galantes”. Pierre Beauchamps (1636-1705) coreógrafo de la Academia Real de Música, su mayor aportación fue que número las cinco posiciones del cuerpo.

Para comprender exactamente el papel que las posiciones juegan en la danza es menester darse cuenta de que, salvo momentos muy breves, toda la danza es un perpetuo devenir de actitudes, cada una de las cuales procede de la anterior. Por otra parte, a cada posición de los pies corresponde una actitud del cuerpo, de la cabeza y, sobre todo, de los brazos: todo ello entra en movimiento con el cambio de posiciones, pero no arbitraria o desordenadamente, sino todo lo contrario, con una minuciosidad extrema. (Salazar, 2003)

Con la creación de movimientos de suma exactitud y la rigidez de la técnica durante el barroco, al término de este periodo histórico algunos críticos estaban asumiendo que se estaba sacrificando la expresividad a cambio de una rigurosa técnica y la simetría, se argumentaba que no se llegaba a expresar lo requerido en la trama. “Consideraban un atrevimiento excesivo su desdén hacia la geometría en las actitudes y la simetría consiguiente, lo mismo que cuando aconsejaba a los bailarines que abandonasen cabriolas y *entrechats* a fin de dar más atención al elemento expresivo” (Salazar, 2003, pág. 53).

En la transición del barroco tardío al clasicismo el ballet experimentó algunos cambios, con las críticas sobre la expresividad que había precedido, ahora se busca dotar de mayor libertad al ballet y que este sea capaz de tener una mayor expresividad, que la emoción no se vea opacada por la técnica. También se fueron dejando atrás los atavíos propios del barroco; las máscaras pelucas y la ropa abultada característica de la época. El bailarín Jean-Georges Noverre, considerado el padre del ballet moderno, apostaba por que la danza se despojara de todo eso, para dejar más espacio a la acción expresiva:

Romper las odiosas máscaras; quemar las pelucas ridículas; suprimir los *paniers* incómodos —las llamadas faldas *paniers* con abultados sacos colgando de la cintura—; desterrar las caderas postizas, más incómodas todavía; sustituir la rutina por el gusto; indicar un traje más noble, más verdadero y más pintoresco; exigir que haya acción y movimiento en las escenas, alma y expresión en la danza; señalar la inmensa distancia que separa el mecanismo del oficio respecto al genio que pone a la danza al lado de las artes de imitación. (Salazar, 2003)

Como menciona Alberdi Alonso (2013) a la llegada del Romanticismo el ballet parece representar mundos de fantasía, con la mirada romántica sobre el mundo, la danza clásica cambia y la escena se convierte en una puerta abierta a otro espacio; se intenta crear un espacio imaginario con el movimiento a través de la elevación y la expresividad del cuerpo. El salto pensado como vuelo exige la participación del tronco y una toma de impulso que provoca la multiplicación de pasos encadenados unos con otros. El tronco impulsa el movimiento y las piernas crean formas y movimientos amplios y suspendidos: *arabesques*, *attitudes*, piruetas y sobre todo la elevación del cuerpo sobre las puntas. Hay largos recorridos, diagonales y grandes saltos y al mismo tiempo suspensiones que suponen un trabajo con el tiempo para “estirar el instante”; suspensiones sobre un solo pie, sobre la media punta y sobre la punta del pie. La invención del tutu para de esa sensación vaporosa también se da en esta época. (Figura 4)

Figura 4

Invencción del Tutú



Nota: Degas Edgar, (1872) Salón de Ballet de la Opera, [óleo]. Museo de Orsay, Paris, Francia. Fuente. <https://www.musee-orsay.fr/es/obras/une-repetition-dun-ballet-lopera-176152>.

1.2.2 Danza folclórica

Según la Real Academia Española La palabra folclor viene del inglés *folk* del inglés *folk*, 'pueblo', y *lore*, 'acervo', 'saber' o 'conocimiento') es el cuerpo expresivo de la cultura compartida por un grupo particular de personas; abarca las tradiciones comunes a esa cultura, subcultura o grupo.

Varios términos se han venido usando para referirse a un conjunto de materiales relacionados con el estudio de lo popular o lo folclórico; son palabras que reflejan los puntos de vista o los conceptos de las épocas en que surgieron, y las ideologías que adoptaban los investigadores: tradiciones populares, manifestaciones de la cultura popular, artesanía, literatura oral, patrimonio cultural o cultura tradicional. Antes de que el

termino anglosajón *folk-lore* se generalizara, se usaba la expresión latina *antiquitates vulgares* «antigüedades populares» o popular *antiquities*, y el estudio se centraba en las «supervivencias» o «reliquias» del pasado. (Prat Ferrer, 2008)

La danza folclórica es un término utilizado para describir a un gran número de danzantes, cuyas danzas se bailan aproximadamente desde el siglo XIX. Su práctica se realiza por una tradición heredada, danzas cuya practica no era exclusiva de la aristocracia. Son los bailes que un pueblo ha llevado a cabo por generaciones y forman parte de su cultura e identidad. Las danzas folclóricas tradicionalmente se realizan durante los acontecimientos sociales. La danza folclórica es vista más como una actividad social

La danza tradicional para Amparo Sevilla (1990) “se lleva a cabo dentro de un contexto ceremonial, que por lo general tiene una función ritual y por lo tanto un significado, sigue patrones rígidos que son transmitidos por tradición oral” Ella también menciona que:

El baile tradicional, se encuentra por lo general ubicado dentro de un contexto festivo de carácter profano, recreativo, propiciando las relaciones entre hombres y mujeres (Figura 5). En este caso a diferencia de la danza sigue patrones de movimiento y formas musicales definidas, aunque se admiten variaciones respecto al diseño coreográfico, pasos e interpretación. (Sevilla, 1990)

Figura 5

Baile Tradicional



Nota: [Fotografía de Alvarado Cesira] Mujeres y hombre bailando en el escenario, 2018 Foto de archivo

Fuente. <https://unsplash.com/es/fotos/U5UJaFbgT0w>

1.2.3 Danza contemporánea

A finales del siglo XIX, algunos bailarines consideraban que la danza clásica limitaba al cuerpo con las restricciones de movimiento, creían que se podían explorar nuevas formas de expresión en las que el cuerpo tuviera menos ataduras, y los cambios sociales y la concepción del hombre en el mundo definitivamente también influyeron en la forma en que como se bailaba.

Como consecuencia de la aceleración de la industrialización en la que la máquina amenaza con someter al cuerpo y al individuo que lo habita, se produce una vuelta a la naturaleza, hacia un cuerpo libre y sano. Así es comprensible el triunfo en la danza de dos bailarinas estadounidenses: Isadora Duncan (1877-1927) y Ruth Saint Denis (1879-1968). Ellas aspiran a liberar el cuerpo de todo tipo de atadura. (Alberdi Alonso, 2013)

Figura 6

Isadora Duncan (Gira Americana 1915-1918)



Fuente. Galería de Arnold Genthe.

Se buscaban movimientos alternativos a las estrictas técnicas del ballet clásico, se dejó de lado el concepto del cuerpo etéreo, onírico, el cuerpo ligero que flota en el aire, los bailarines empezaron a aparecer descalzos y sin el vestuario vaporoso característico de la danza clásica que había surgido durante el romántico. Isadora Duncan (Figura 6) comenzó usar túnicas para bailar e incorporó movimientos de las danzas griegas, se alejó de los movimientos típicos del ballet y dotó a la danza de nuevas técnicas y de nuevos usos del cuerpo.

Isadora pretendía renovar la danza, tanto en su ideología como en su técnica. Ideológicamente defendía la danza libre, despojada de trabas académicas. Técnicamente hacía caso omiso del pasado: rechazaba las cinco posiciones clásicas y las zapatillas de puntas. Localizaba el origen del movimiento en el plexo solar, y creó danzas que alternaban la

resistencia y el abandono a la ley de la gravedad. Bailaba descalza, cubierta con túnicas y con la cabeza echada hacia atrás, ya que decía que esa era la mejor manera de manifestar el éxtasis. (Puebla, 2008)

De esta forma se puede observar que la danza contemporánea empezó a incorporar movimientos y partes del cuerpo que no habían sido usados en el ballet, el suelo como elemento y el cuerpo entero sobre el como parte de una coreografía. “Es así que, comenzó a desarrollarse un corpus técnico que dio orden a los principios estéticos y expresivos de la danza moderna y que ya habían sido planteados por teóricos del movimiento como Delsarte, Delcroze o Laban” (Alemany, 2012).

Así, el torso como núcleo del movimiento se volvió fundamental para el desarrollo de una técnica de la danza, ahora denominada contemporánea, por tratarse de una disciplina dancística más actual, tanto por sus temáticas, como por las concepciones estéticas que se expusieron en los desplazamientos de los bailarines; tanto en escena, como en su preparación física y artística. La contracción y elongación no únicamente del torso, sino de las distintas extremidades del cuerpo, dio pie a una amplia gama de movimientos, que ahora también se ejecutaban en el piso, como manifestación de la humanidad del cuerpo. (De la Rosa, 2017)

Otra de las características de la danza contemporánea es lo que se cuenta y la forma como se cuenta; mientras la danza clásica retrataba historias basadas en mitología, cuentos de hadas, adaptaciones literarias, la danza contemporánea no necesariamente cuenta historias en un orden cronológico, puede mostrar un concepto, una idea abstracta, no tiene porque se una historia concreta. La escenografía deja de ser realista, y suntuosa, pasa a segundo término, la iluminación y los vestuarios también cambian

El telón de fondo es negro y así permanece durante todo el *pas de deux*. Por su parte, la iluminación proviene casi siempre de la batería que se encuentra sobre el escenario o de las luces ubicadas tras bambalinas (...) La luminosidad en el escenario se incrementa, incluyendo la del proscenio y permanece blanca durante todo el ballet. El vestuario es similar para ambos bailarines, llevan un short de licra color vino y una playera, también de licra. Para el hombre es de color vino con manchas terracotas en los brazos, para ella es toda de color terracota. Nuevamente la austeridad en escenografía y vestuario concentra la atención del público en el movimiento dancístico. (De la Rosa, 2017)

La danza contemporánea distingue dos escuelas; la americana y la europea. La primera tiene entre sus representantes a Isadora Duncan, Martha Graham, Doris Humphrey, José Limón y Merce Cunningham entre otros. Por otra parte, la escuela europea se vio influida por: Emile-Jaques Dalcroze, Rudolf Laban, Mary Wingman, Kurt Joss, Pina Baush.

1.3 ¿Por qué bailamos? La danza como ritual

El hombre miró el fuego, el agua, las hojas de los árboles movidas por el viento, asumió que cada uno de esos elementos en la naturaleza eran poseedores de un espíritu, de una fuerza creadora y destructora a la vez, de un poder y una energía que los sobrepasaba y no podían entender. Se percibía a sí mismo como un ente que al igual que las cosas que admiraba también tenía un espíritu, cuando eso más grande le dotó de algo para su supervivencia le agradeció con movimientos, a veces imitaba a esos entes superiores, se agitaba, se sacudía igual que ellos, quizás como una forma de entenderlos y honrarlos. Esos movimientos se volvieron un hábito, se volvieron acciones que dotaron al hombre de seguridad, de una razón de ser. Los primeros hombres danzaron para agradecer, para pedir, para emular, para festejar, el baile inició como un acto espiritual, sagrado y luego religioso.

La danza como parte de un ritual pareciera algo lejano, propio de los primeros hombres, pero está presente todo el tiempo, en cada una de las celebraciones del hombre, para contar la historia de un pueblo, la leyenda de un lugar, como cortejo, como reflejo y manifestación de la ideología y problemática de una época a lo largo de la historia. Y en la danza académica, a la par del desarrollo de esta, la cual ha creado toda una serie de variantes y técnicas precisas, en ella sigue persistiendo también como un acto sagrado: “Creadores como Maurice Béjart o Antonín Artaud (...) se acercaron al arte como a un bastión religioso, como a una actividad que ayuda a ponerse en contacto con la parte más espiritual del ser humano” (Ponte, 2015, pág. 15).

Bailar en un sentido sagrado involucra a la danza desde un punto metafísico, el cuerpo se mueve, pero hay algo más que se deja en cada movimiento, en cada estiramiento o contracción del cuerpo, el hombre se reintegra a la naturaleza y se abandona a los sonidos, dejándose llevar en una especie de trance, similar a un rezo, un ejemplo de esto son los Derviches turcos y su ceremonia de danza meditación llamada *Sama*.

Es precisamente a través de esa completa entrega por parte del ser humano que requiere para su realización, en la cual se involucran cuerpo (materia en movimiento), mente (conciencia para la correcta ejecución de los pasos) y espíritu (interpretación que conduce a la catarsis o también la sublimación psicológica de los anhelos o miedos relacionados con lo más íntimo del ser) que el ser humano abandona con la danza este mundo, entrando en terrenos más metafísicos. (Ponte, 2015)

La danza ha sido también una actividad para preservar costumbres y creencias, como lo fue para los esclavos traídos durante la colonización de América. La continuación de ese ritual ha fungido también como un medio para comunicarse y crear libertad y resistencia.

La danza forma parte de los lenguajes no verbales, por medio de ella los oprimidos se comunicaban y entraban en contacto, lo que no podían hacer en otro contexto, y además podían regresar colectivamente al tiempo mítico a través de la comunión del ritual, el cual les permitía escapar de un mundo de opresión y retornar al tiempo del no tiempo, al tiempo sagrado, al tiempo del origen. (Flórez, 2015)

La danza es una actividad efímera, mientras se ejecuta pareciera que el tiempo le pertenece al hombre, desaparece la temporalidad, en la danza ritual no hay un tiempo o una medida específica en la que se tenga que llevar a cabo, no se rige bajo una coreografía, o bajo un metrónomo, el ritmo no mesurable, se reza, se exalta con todo el cuerpo.

Cuando el ser humano danza, se haya en un trance en el que deja de reflexionar hacia el futuro para estar en pleno presente, pendiente de cada paso, pendiente del ritmo de la percusión o de la música, disfrutando del simple hecho de estar moviéndose, conectado con su

centro y con el espacio a través del oído, de la vista y del tacto. (Ponte, 2015)

En la educación se necesita acercar a los jóvenes a la danza, muchos de ellos bailan todo el tiempo, para ellos el baile constituye una actividad recreativa en la que socializan, es festejo, un ritual, en otro contexto, y con diferentes códigos, ellos hacen de forma similar lo que se ha hecho durante siglos, y hacerles ver eso sería una forma de acercarlos a la danza de una forma que no les sea ajena, ya que en muchas ocasiones su contacto con la danza es a través de una forma institucionalizada y académica, casi como requisito para cubrir una materia, la mayoría de ellos se sienten ajenos a esto, o no ven utilidad en el baile, y si lo hacen es como un requerimiento curricular. Si se les acerca a la danza a través del ritual se pueden sentir menos ajenos, incluso aquellos que por timidez o inseguridad siempre han sido renuentes en participar en algo relacionado con el baile, mostrárselos como un medio de relajación, incluso como una actividad para conocer el potencial de su cuerpo, para mostrar su propia individualidad, porque la danza ritual está despojada de los cánones rigurosos de la danza académica (técnica perfecta, cuerpo con ciertos requerimientos, etc) Bailar de forma ritual hace que el alumno esté consciente de su propio cuerpo y movimientos, no hay nada alrededor de él mismo y su entorno, como menciona Ana Deutsch sobre Mary Wigman: "Creó coreografías realizadas enteramente sin música, a la vez que se liberaba de las ataduras del espacio, (...) persiguiendo aquel viejo anhelo romántico de fundirse con el universo" (Deutsch, 2009, pág. 7).

No debe preocuparse si se hace un mal trazo. Todo empieza por conocer su cuerpo, respirar, estirar y contraer, una especie de técnica Graham muy primigenia, ya que su técnica está basada en la contracción y la relajación y liberar las emociones mediante las contracciones pélvicas y abdominales, la relajación al inspirar, los espasmos de los músculos, los estiramientos y tirones. Esto crea seguridad porque conoce su cuerpo, está consciente de cómo se mueve, de cómo a partir de movimientos tan primigenio como la contracción puede comunicar algo,

casi como si se regresara a los movimientos de un bebe, como Graham (Figura 7) creía que “La contracción es el principal fundamento de la técnica. Este movimiento tuvo su origen para Martha Graham al observar cómo el dolor y el sufrimiento se manifiestan en el cuerpo humano” (Tierra, s.f.) Graham devolvió en parte ese sentido ritual a la danza:

Se enfocó en el papel de la concentración dentro de la danza con el fin de expresar todo lo que había dentro del ser. En sus clases no había espejo, no había música (más que percusiones, pero nunca canciones) y no se escuchaba más sonido que su voz. Ella mantenía la clase como un templo sagrado. (Durán, 2008)

Figura 7

La Contracción Martha Graham



Fuente. Martha Graham, foto de Bárbara Morgan 1940.

El alumno baila para él, y cada quien hará movimientos únicos, porque el cuerpo y el sentir de cada uno es diferente. No hay presión o inseguridad por no seguir un orden adecuado de pasos, o no ir coordinado con la música o la pareja de baile.

Otro de los referentes de la danza quien retomó mucho de la ritualidad en el baile y el origen de este en la imitación de la naturaleza, fue Isadora Duncan (1878-1927) quien abandonó los esquemas y técnicas rígidas del ballet, para explorar el cuerpo y sus movimientos con más libertad y regresando a la danza como esa imitación a la naturaleza.

Duncan se mantuvo fuertemente en contra de todas las convenciones que la danza clásica había seguido hasta el momento, y en lo que más se fijaba a la hora de bailar era en la naturaleza, como en el ritmo y el movimiento de las olas del mar, la fuerza que ejercía la gravedad sobre los cuerpos y otras tantas manifestaciones de las fuerzas naturales. Era tal la libertad que le gustaba sentir que se desprendió hasta de las zapatillas de ballet. Bailaba descalza, cubierta con velos o con túnicas de inspiración griega y el elemento dionisiaco estaba presente en ella. (Ponte, 2015)

1.4 Danza, autoconocimiento y creatividad

El niño antes de que empiece a ponerse de pie para caminar y acercarse a los demás, explora primero su cuerpo, sus dimensiones, estira y contrae sus extremidades, las toca, tiene conciencia que es su propio cuerpo, y conoce sus posibilidades, luego al ponerse de pie, con su cuerpo conoce el entorno que le rodea, y los cuerpos de sus seres más cercanos, ya que está de pie se da cuenta de los nuevos movimientos y alcance que tiene su cuerpo.

El movimiento corporal es la base de nuestro conocimiento del mundo, de nosotros mismos, de nuestras relaciones con las culturas, con la naturaleza y con los géneros. Se trata de un movimiento cuyo aprendizaje

corporal-cinético no queda superado tras la infancia, sino que funda la génesis del cuerpo táctil-cinestésico y las estructuras pre-lingüísticas. (López-Sáenz, 2018)

Conforme vamos creciendo olvidamos o damos por hecho lo que puede hacer nuestro cuerpo, limitamos su uso a las actividades funcionales que hacemos ya de forma inconsciente día a día, deja de comunicar, lo movemos de forma mecánica, dejándonos de percatar que puede hacer más que las actividades básicas del día a día, dejamos de explorar sus capacidades, dejamos de jugar con él, incluso a veces lo atrofiamos, porque creemos conocer todo lo que hace, olvidamos que más allá de la voz, el cuerpo entero también comunica, lo hacemos todo el tiempo con el lenguaje no verbal, ¿pero sabremos hacerlo de forma consciente y voluntaria? Pensando en que parte del cuerpo y que movimiento podemos usar para expresarnos. La danza reconecta el cuerpo y la mente para redescubrirlo, para reencontrarnos con él y poder expresar mucho más que con las palabras.

Educarse en la danza es desarrollar nuestra capacidad estética y artística creando movimientos y aprendiendo a movernos estilizando los movimientos ordinarios que se limitan a cumplir tareas. Los movimientos dancísticos los desautomatizan recordándonos que fueron actos de expresión creativos y que abren espacios a su alrededor. (López-Sáenz, 2018)

La expresión corporal es una herramienta que ayuda al alumno a comunicarse, conocer el cuerpo para que este se pueda comunicar, para Bergue (1985) la expresión corporal es un medio para el conocimiento del cuerpo, al liberar el cuerpo se expresa la individualidad y el alumno expresa con movimientos sentimientos que no podría mostrar de otra forma.

Hablar de danza en un primer momento, sobre todo con alumnos adolescentes y adultos puede resultar intimidante, antes de hablar de danzar deben reconocer su

cuerpo, pero olvidar que es eso lo que están haciendo, liberarse, como un niño que mueve su cuerpo al jugar, como menciona Laban, se llega a la danza a través del juego y la expresión corporal, los cuales van íntimamente ligados.

La consciencia corporal y el uso del propio cuerpo como vehículo para la expresión de sentimientos y emociones, contacto con la realidad y con uno mismo, deben trabajarse desde bebé. El juego del movimiento de las diferentes partes del cuerpo, llevan al niño o a la niña al contacto con la danza Laban (1987) como se citó en Arbonés (2015)

Rudolf Laban (1879) coreógrafo nacido en nació en Pozsony actual Bratislava fue un coreógrafo que sentó muchas de las bases de la danza moderna. Su método se basa en la relación del movimiento y el espacio, también relacionó el movimiento como terapia. Para él, el conocimiento del cuerpo es básico, porque después de conocer este, se conoce también el medio “La sensibilización del cuerpo del bailarín es básica para la interacción del mismo con otros cuerpos, objetos o el espacio que lo rodea” (Lizarraga, 2015, pág. 3).

Para Laban el movimiento se da a partir de energía, un flujo de movimiento, un esfuerzo, para él, es como si el bailarín trazara su espacio, como si al mover las manos o las piernas se crearán líneas imaginarias en el espacio, como si los movimientos pintaran o construyeran arquitectura en el aire. Comparaba el cuerpo humano y la simetría que hay en él, con una estructura arquitectónica, usó un icosaedro para la expresión de los movimientos corporales, “quiso crear un código que no limitase la técnica de la danza, que permitiese al bailarín liberarse del lenguaje encorsetado del que no sabía salir por no poder memorizar la riqueza infinita de sus movimientos” (Lizarraga, 2015, pág. 7).

Materializo esas líneas imaginarias que era la creación visible del bailarín con la *kinesfera*, un elemento que fue de gran utilidad en su uso del cuerpo y el espacio:

La kinesfera: se trata de una especie de esfera tridimensional imaginaria que rodea el cuerpo. Su circunferencia se alcanza con las extremidades del cuerpo estiradas sin cambiar el punto de apoyo. La esfera se traslada con la persona, la persona nunca sale de ella, la lleva como caparazón. (...) La kinesfera constituye un espacio y una forma de desarrollar la experiencia espacio-temporal que sirve para la generación del movimiento. El movimiento es arquitectura viva, gracias al movimiento humano el bailarín traza formas en el espacio. (Lizarraga, 2015)

Laban analizó el movimiento, y cada uno de ellos, por ejemplo, movimientos externos, abiertos, cerrados, movimientos hacia arriba o hacia el suelo, simétricos o asimétricos todos expresan algo y están ligados con las vivencias y la mente de quien los ejecuta, si leo mis movimientos y lo que significan me puedo conocer a si mismo, y después en el trazo de los movimientos colectivos puedo conocer a los demás “las cualidades mentales y emocionales desempeñan un papel de tanta importancia como la misma estructura del cuerpo en la determinación de una tendencia hacia arriba o hacia debajo de expresión” (Laban, 1987). El alumno conoce una serie de nuevos movimientos con los que se puede expresar, pero la riqueza de la aportación de Laban es que da esa libertad, las extremidades son libres, pueden trazar lo que necesiten decir conociendo las posibilidades que nuestro cuerpo tiene en el espacio, cuando estas son exploradas el espacio adquiere profundidad, pero a la vez el espacio no será igual para todos porque cada uno se estará moviendo “trazando su arquitectura con el cuerpo” de diferente forma. (Figura 8). Al conocer los movimientos de su propio cuerpo conocen un código, y con eso pueden expresar diferentes formas, sin estar atados a un trazo estricto o prediseñado

Laban fue conocido por ser el creador de un sistema de notación del movimiento: quiso crear un código que no limitase la técnica de la danza, que permitiese al bailarín liberarse del lenguaje encorsetado del que no sabía salir por no poder memorizar la riqueza infinita de sus movimientos.

Tomando una actitud objetiva y científica, Laban consiguió establecer una técnica de lenguaje escrito y fiable de los movimientos, de los dinamismos, del espacio y de todas las acciones motrices del cuerpo, con lo que iba mucho más lejos de lo que hasta el momento había conseguido cualquier otro tipo de transcripción coreográfica. (...) es a partir del análisis del cuerpo en el espacio que encuentra la posibilidad de llegar a la expresión adecuada. (Lizarraga, 2015)

Figura 8

Trazando Arquitectura con el Cuerpo



Nota: Tres estudiantes en un icosaedro en el Art of Movement Studio, Manchester, 1949. Fuente. Galería fotográfica de Roland Watkins, Laban Collection, Laban Library and Archive, Trinity Laban Conservatoire of Music and Dance.

1.5 La danza como catarsis y autoaceptación

¿Qué es el cuerpo? Además de una serie de sistemas, órganos, tejidos y células que tienen una serie de complejas funciones que nos mantienen vivos. A pesar de ser una magnífica máquina encargada de hacer todas las actividades, llega una edad en la que la mayoría desconoce a esa máquina. En muchos casos, los cambios de la pubertad hacen sentir que el adolescente sienta que ese cuerpo que está habitando no es suyo, como si tratará de olvidar o ignorarlo.

Olvidamos el cuerpo, quizá porque en las civilizaciones actuales hay muchos mecanismos y distractores. Olvidamos el cuerpo tanto, que lo que expresamos a través de él permanece invisible a nuestros ojos. Por no hablar de las enfermedades o los accidentes que de pronto pueden aparecer para alejarnos parcial o definitivamente de él. Lo que hay que subrayar de la descripción que hizo Win Wenders es que casi todo lo que revelamos a través del cuerpo es inconsciente e involuntario para nosotros mismos. (Godínez, 2014)

En algunos el proceso es ligero y transitorio, pero en muchos casos, esa falta de reconocimiento y aceptación del cuerpo trae consigo problemas de autoestima, este se convierte en una parte que hay que ocultar mientras cambia.

Pina Bausch, bailarina y coreógrafa nacida en 1940 en Alemania, alumna de Kurt Jooss, y heredera de la influencia de la danza expresionista de Mary Wigman y a su vez de las enseñanzas de Rudolf Laban, Pina como bailarina, coreógrafa y directora logra amalgamar el movimiento corporal, la danza, la expresión del teatro para su creación, siendo considerada así pionera de la danza teatro, innovando en sus montajes tocando temas como el psicoanálisis, filosofía y religión. Dejando en cada una de sus coreografías un desahogo de lo que le tocó vivir desde la infancia inmersa en medio de una guerra

Después de que por siglos se viera al cuerpo del bailarín como un instrumento estético perfecto de características anatómicas muy rígidas y específicas que cumplieran con los patrones y necesidades que el ballet exigía, Bausch le da otra lectura al cuerpo, se despoja de la idea de que se necesita un cuerpo perfecto, o que solo cierto tipo de anatomía puede bailar. Ella va a revalorizar el cuerpo, ya no solo un instrumento para seguir técnicas y patrones que se le son dados, sino un medio de expresión y creación, ella siempre afirmó que no buscaba cuerpos perfectos como en la danza clásica “La intención de la danza-teatro es ver sobre la escena hombres y mujeres, no bailarines y bailarinas” (Godínez, 2014, pág. 67).

Tomar esto en la enseñanza de la danza a jóvenes es de suma importancia, quitarles el estereotipo, mostrar como ella expresaba con el cuerpo sin importar las imperfecciones de este,

Las bailarinas y bailarines de las obras de Pina Bausch no guardaban relación con el ideal de belleza de cuerpos o vestuarios; trozos de música de ópera o rock interfieren con lo que está ocurriendo en el escenario; y su estilo de collage hecho de fragmentos recuerda más bien al cine o a las bellas artes que a la Danza. Todas sus obras se realizaban con la ayuda de bailarines de diferentes razas y países, que, siguiendo el peculiar método de trabajo de la directora, se implican con sus propios miedos, sus propios deseos, sus complejos y, en suma, con su propia vulnerabilidad. (Ecured)

En el presente estudio, se impartió una clase muestra, a 27 alumnos(as) la cual tuvo una duración de hora y media, en la que al alumnado se le explicó la dinámica a seguir, seguida de unas prácticas de expresión corporal tomando como partida algunos ejercicios de danza contemporánea, usando algunos elementos de la técnica Martha Graham, elementos de la danza de Isadora Duncan, así como de Pina Bausch y la danza Butoh. Se llevaron a cabo ejercicios en los que se explicó el movimiento abierto y cerrado, el punto de gravedad en el cuerpo, la expresión

con el torso y los brazos, así como movimientos ondulantes influencia de la naturaleza como por ejemplo el mar en las coreografías de Duncan, o lo que se les explicó como movimientos angulosos tomando como ejemplo la danza Butoh, o ejercicios con el cuerpo solo siguiendo las percusiones. Se hizo énfasis que lo importante era la expresión (Figura 9), así como el uso libre del cuerpo, que, tomando los elementos sugeridos, se dejaran llevar por la música. En la entrevista posterior a la dinámica, los estudiantes manifestaron una aceptación por esa forma de danza, algunos señalaron que les pareció un juego, esta libertad y forma de danzar de una forma menos rígida y sin una coreografía estructurada dotó a los participantes de seguridad y desenvolvimiento, así como la posibilidad de que ellos pudieran integrar de forma creativa sus propios pasos.

Figura 9

Ejercicios de movimiento



Nota: Estudiantes realizando ejercicio de movimientos y expresión corporal (2023). Fuente: Archivo propio

En esa concepción sobre la necesidad de cuerpos perfectos para la danza, Bausch rompe otro de los paradigmas: la edad. No solo los cuerpos jóvenes son

bellos, no solo los cuerpos jóvenes son capaces, todo cuerpo expresa y es creativo, y así lo mostraría ella con la versión de 2000 de Kontakthof, montó la coreografía original de 1978, pero esta nueva versión está formada por aficionados de 65 años en adelante, mostrando la capacidad de expresión del cuerpo sin importar la edad.

Entendiendo que el tiempo pasa por el cuerpo, que todos puedan bailar quiere decir que bailen los ancianos, los niños, los adolescentes y los jóvenes profesionales, cuerpos distintos, superficies que nos hacen ver diferentes espectros, y, sobre todo, que nos cuestionan una idea de danza como exhibición de movimiento virtuoso (...) Kontakthof sugiere la transformación del ser humano visible en cada cuerpo y en diferentes edades. Es por eso que Pina acude a la repetición dentro del montaje coreográfico y, además de repetir determinadas secuencias de movimiento, también recurre a la reposición de la pieza con mayores de sesenta y cinco años para mostrar cómo cambia el cuerpo con el tiempo, cómo evolucionamos en él. (Godínez, 2014)

Para Bausch, la danza fue catarsis, nacida en medio de la segunda guerra mundial, como ella misma se ha definido en diversas entrevistas; desde niña una observadora de la gente, años después, la danza sería el medio por medio del cual ella narraría muchas de sus experiencias

En sus coreografías se respira esa angustia vital, existencial, esa desesperanza que ella vivió pero que cualquier ser humano conoce de una manera u otra (...) Sus creaciones están forjadas a partir de las aportaciones individuales de cada uno de los bailarines y las bailarinas. Composiciones colaborativas en las que cada persona asiste con su drama, sus deseos y sus miedos, sus incertidumbres y desasosiegos, una especie de desgarró común construido a partir de las tragedias personales. Una catarsis sentimental compartida. (Pastor, 2017)

En las coreografías de Pina Baush (Figura 10), los movimientos se pueden volver una herramienta para la catarsis, se cuenta una historia que puede pertenecer a más de uno, se cuenta lo que han sido los anhelos, los miedos, las tristezas del ser humano, los sentimientos universales, no solo es mostrar movimiento, sino recordar y mostrar “El cuerpo como transmisor de la memoria colectiva del ser humano, interpretada desde cada individualidad” (Pastor, 2017, pág. 213).

Conectar con los otros, las otras, sentirse seguro a su lado, ser capaz de establecer relaciones sociales e interpersonales seguras y satisfactorias es la base de nuestro equilibrio interior, mental y corporal. Y consecuentemente, este apoyo social es un elemento fundamental en la recuperación de personas anuladas por un trauma. Actividades que nos permiten sentirnos conectados con aquellos y aquellas que nos rodean, que requieren de una experiencia compartida de sincronía, cooperación y entendimiento común son placenteras y gratificantes; nos hacen sentirnos vivos y tener una existencia plena. Compartir nuestro ritmo vital y acompañarlo con el de los demás es fundamental. (Pastor, 2017)

Figura 10

Coreografías de Pina Baush



Nota: Café Müller (1978), Pina Bausch. Malou Airaudo y Jean-Laurent Sasportes (en el papel creado para Rolf Borzik). Fuente. Galería fotográfica de Guy Delahaye.

1.6 Danza Butoh, comunicación y sanación del dolor.

En el año de 1945 las ciudades japonesas Hiroshima y Nagasaki son bombardeadas en medio de la segunda guerra mundial, fue un acontecimiento que marcó profundamente a la nación, Después, en los años 50's y 60's los bailarines Kazuo Ohno y Tatsumi Hijikata bajo la influencia de la danza expresionista de Mary Wigman y el teatro japonés Noh, crean el *ankoku butō* también conocido como danza butoh. Etimológicamente el termino viene de: bu (enterrarse con los pies) y toh(para volar con los brazos).

Ankoku Butoh fue el nombre original que Tatsumi dio a su danza: la danza de la oscuridad. Sin embargo, más adelante, decidió nombrarla sólo como: *Butoh* para distinguirla tanto de la danza occidental como de la danza tradicional japonesa. En Japón, *Buyo* es la palabra neutra para

danza y tiene la raíz de las palabras “brincando” o “saltando”, mientras que *toh* implica pisar firmemente, arraigarse a la tierra. *Buyoh*, desde esta perspectiva, es lo ascendente, *Butoh* es lo descendente. El primero se asemeja al salto vertical de Vaslav Nijinski, o a la ligereza de Isadora Duncan; mientras que el segundo encuentra su belleza en el decaimiento y en el arraigo. (Perez, 2016)

La necesidad de expresar los horrores de una ciudad destruida, inmersa en medio del caos, con heridas difíciles de sanar lleva a estos bailarines a crear la danza *butoh*, el dolor espasmódico de la destrucción, la pérdida, el trauma, lo que para el lenguaje verbal ya no era suficiente poder expresar la angustia, ese sentimiento sombrío de desesperanza.

La teoría más conocida es que nace tras la Segunda Guerra Mundial como reacción de repulsa a las bombas atómicas lanzadas sobre Hiroshima y Nagasaki. La imagen de los supervivientes desorientados, quemados, con los globos oculares reventados colgando sobre sus mejillas, conmocionó a los japoneses abriéndoles el camino hacia la oscuridad. (Gómez, 2019)

En lugar de negar el dolor, de tratar de usar un analgésico para olvidarlo, la danza *butoh* quiere que el cuerpo no esconda eso, que muestre el sufrimiento. “El *butoh* es un lamento bailado, un retorcerse en la condición humana” (Gómez, 2019, pág. 249).

Como menciona Cohen (2013) las influencias de los creadores de la danza *butoh* tiene diversas influencias de variadas disciplinas; la danza expresionista alemana de Mary Wigman, el flamenco de Antonia Merce, la literatura de Genet y Artaud, la danza tradicional japonesa *buyo*, así como el paso por el ejército de Hijikata, y su concepción y acercamiento con los cadáveres y la muerte. Esta diversidad dota al *butoh* de un lenguaje universal, de expresar conceptos tan universales y

atemporales como la muerte y el dolor. En el butoh se baila desde el cuerpo vacío o el cuerpo muerto. “Un ejercicio típico de butoh es correr. En las clases con Rea Volij refiere a este correr como estar colgados de un hilo del cielo como reses o como huesos en una bolsa de piel” (Cohen, 2013).

La danza butoh, considera la individualidad como una parte medular de su expresión, ya que cada individuo puede concebir e interpretar un movimiento de forma diferente, así como la connotación que le puede dar. El hecho de que para esta danza no haya una técnica precisa, sino que radica en esa individualidad de lo que comunica cada cuerpo y sus dolencias psíquicas y corporales hace de esta danza una forma de expresar que puede mostrar la individualidad del adolescente, sin que sienta que debe de llevar un esquema preestablecido, “Todos los buto-has coinciden en que no hay una forma estipulada de antemano de bailar butoh. Incluso El butoh exige una transformación constante, un estado de atención que no puede obviar las transformaciones sociales” (Cohen, 2013).

El dolor es individual y a la vez colectivo, muestro mi dolor con el cuerpo, algo muy personal, así que no hay movimientos correctos o incorrectos, porque aunque los sentimientos son universales, la forma en que se viven y procesan son individuales y a cada uno se apropia, percibe, reinventa los movimientos de forma única y diferente, regresamos como en Artaud a lo ritual.

El dolor es tanto una experiencia personal como del pensamiento. El dolor del cuerpo, el dolor psíquico y el dolor existencial pueden darse por separado, pero usualmente, aparecen mezclados en un mismo individuo. Como experiencia personal el dolor es como una llave, decía Jünger (1895-1998), que nos abre a lo más íntimo y a la vez al mundo. (Gómez, 2019)

Puedo usar mis brazos, mis piernas, mi tórax, mi cuello para decir algo, como puedo con las manos contar lo que me duele, debemos abandonar la idea y mostrar

a los alumnos que podemos decir mucho más que con nuestra boca y el sonido de las palabras, el cuerpo puede gritar, sin sonido, con movimientos, puede expresar lo que a veces al lenguaje como lo conocemos le cuesta trabajo, los movimientos pueden decodificar las emociones, la percepción del mundo, sin coreografías, solo una idea, el cuerpo como parte de un todo “El butoh de Hijikata está más cerca de ser una filosofía del cuerpo que una técnica” (Caudillo Lozano, 2016, pág. 88).

Figura 11

La danza butoh



Nota: El bailarín de Butoh Gyohei Zaitso (2008).

Fuente. <https://www.flickr.com/photos/24633196@N00/2512677599/in/pool-38507361@N00>

La danza butoh (Figura 11) muestra cuerpos imperfectos, reales, caóticos, uniformes y a la vez individuales, rechaza la belleza etérea a la que comúnmente se le ha ligado a la idea de danza, viene desde las entrañas, nos regresa al ritual, explorar y no negar esa parte oscura del hombre, aceptar lo que duele, aceptar que en la vida como hay felicidad, hay dolor, tener consciencia de la dualidad, aceptar el cambio, la transformación, si el adolescente entiende ese concepto, la

imperfección del cuerpo, si conecta este con sus emociones, y es capaz de puede ayudar en su concepto de resiliencia y aceptación.

Puede decirse que es la expresión del cuerpo por el cuerpo mismo, no intenta ser un cuerpo bello, El cuerpo en el butoh está conectado con el expresionismo y el existencialismo, la condición del cuerpo en el butoh es la crisis, es decir la convulsión. La convulsión del cuerpo y del espíritu, una forma de movimiento que no es voluntario, sin control de la razón. Las convulsiones están entre la voluntad y lo involuntario, es la ambivalencia entre el accidente y el control, el límite. (Caudillo Lozano, 2016)

II. El teatro y las emociones

2.1 Historia del teatro

El teatro es la representación de la vida, y qué es la vida sino acción y entrelazado con esa acción la imitación de lo que sucede en el exterior y la reflexión de los que ocurre en el interior. Como todas las artes, el nacimiento del teatro se da en el rito, y en la mimesis. En su concepción de si mismo en la naturaleza y su relación con los otros:

Los orígenes del teatro se encuentran en antiguos ritos de origen prehistórico, donde el ser humano empezó a ser consciente de la importancia de la comunicación para las relaciones sociales. Ciertas ceremonias religiosas tenían ya desde su origen cierto componente de escenificación teatral. En los ritos de caza, el hombre primitivo imitaba a animales: del rito se pasó al mito, del brujo al actor. (Historia del teatro, s.f.)

Hacer algo una y otra vez da sentido a la existencia, brinda la sensación de conocer el entorno y ser parte de él, a través de esa repetición me reconozco y conozco a los demás, da un sentido de pertenencia, a por medio de esa repetición pautada, el hombre ha materializado la forma en como concibe el mundo, los mitos, historias, represento lo que conozco del mundo, lo traduzco en movimientos, gestos, acciones simbólicas que tendrán un significado.

La vida era y es peligrosa. Tiene momentos decisivos --el nacimiento, la lucha, la boda, la muerte- en los que se precisa ayuda y en los que se puede errar. Son momentos sagrados que se enriquecen con la ayuda del rito y del mito: con la ayuda divina. Porque también los dioses y los héroes del pueblo, que ahora son presentados en la épica, la lírica, la

danza, el pretexto, pasaron por esos trances. Sus vidas, sus comportamientos, sus sucesos, son ejemplares, ayudan. (Rodríguez, 1994)

En África, los ritos religiosos mezclaban el movimiento y la comunicación gestual con la música y la danza, y objetos identitarios como las máscaras, que servían para expresar roles o estados de ánimo. Estos ritos reforzaban la identidad y la cohesión social: los *gun* de Porto Novo (Benín) hacen el *kubitó*, ceremonia mortuoria donde los participantes, con técnicas de prestidigitación, desaparecen del público; los *ibo* de Nigeria celebran el *odo*, sobre los muertos que retornan; los *dogon* de Malí practican el *sigui* cada 60 años, en celebración del primer hombre que murió; los *abidji* de Costa de Marfil tienen el *dipri*, fiesta agrícola de año nuevo, donde se clavan cuchillos en el vientre, cicatrizando luego las heridas con una pasta. En la América precolombina se desarrolló una forma de teatro en las culturas maya, inca y azteca: el maya estaba relacionado con fiestas agrícolas, e ilustraba historias del *Popol Vuh*; el azteca desarrolló notablemente la mímica, y tenía dos vertientes, una religiosa y otra burlesca; el inca, escrito en quechua, servía a intereses del estado. (Historia del teatro, s.f.)

Según Bosco (2017) es a partir de los rituales cuando los sacerdotes o chamanes en las tribus de la antigüedad usaban su cuerpo y voz para invocar la benevolencia de los dioses, y la cosecha y la caza fueran abundantes para la tribu.

2.2 Teatro antiguo

En el teatro griego va a continuar con la representación escénica como un ritual, con motivos y celebraciones religiosas. En el mito, en la forma en como se explica el mundo están también los comienzos del teatro, como menciona Herreras (2013) retomando a Aristóteles en su Poética, el mito es el inicio y el alma de la tragedia, el teatro desde sus comienzos es la representación de lo que se conoce, “Esto significa que la tragedia entra a formar parte, en cierta medida, de un tipo de conocimiento. No obstante, los mitos suministran una primera interpretación del mundo” (Herreras, 2009, pág. 33). El teatro griego tiene su origen en la poesía épica, y lírica como el Ditirambo, esta influenciaría al teatro de Atenas del siglo V.

Aristóteles indica que la tragedia nació del Ditirambo, género que a su vez, evolucionó de formas muy primitivas. En sus comienzos era una liturgia en honor de Dionisio, celebrada con coros cíclicos de hombres que danzaban alrededor de un altar, agitados por una excitación colectiva, llegando a una especie de éxtasis: “Manía” poseídos por el dios. (Fernández Uriel, 2014)

El nacimiento de la comedia también se remonta a los rituales griegos para celebrar el término de la cosecha, como menciona Fernández (2014) surge la palabra «*komoidos*», que era aplicada a los actores que representaban situaciones cómicas, por otra parte la palabra «*Traogidos*» o también llamado el canto al macho cabrío era para designar a los actores trágicos.

La misma palabra tragedia, «Tragos», que aparece por primera vez en el Peloponeso (también la voz «Drama» es dórica), y su significado demuestra que se remonta a ritos muy antiguos; según E Robert procedería de primitivos ritos expiatorios en los que un macho cabrío sería sacrificado para purificar la comunidad en medio de danzas y

cánticos, lo cual concordaría con el testimonio transmitido de Aristóteles.
(Fernández Uriel, 2014)

En Atenas, durante el gobierno de Pisistrato, el culto a Dionisio se volvió de carácter popular así como las representaciones que se hacían en su honor, de la misma forma como narra Fernández (2014) ese culto y las representaciones de la tragedia tienen relación con Tespis de Icaria, dramaturgo, que en 530 a.C. da la que se considera la primera representación de una tragedia en las celebraciones a Dionisio en Atenas, en esta ciudad los anfiteatros cobraron gran importancia (Figura 12). Estas fueron consideradas las primeras obras teatrales que fueron representadas en el Ágora de Atenas. “Durante la tiranía de Pisistrato, se iniciaron los festivales dramáticos atenienses, celebrando en las Grandes Dionisiacas, en primavera. Estos fueron desarrollándose, institucionalizándose definitivamente en la creciente democracia de Clístenes, ante la afición y el éxito popular que alcanzaron” (Fernández Uriel, 2014).

Figura 12

Anfiteatro de Atenas



Nota: Considerado el primer espacio en presentarse una obra dramática. Fuente. Galería fotográfica de Walter Martín, Acrópolis Atenas, Grecia, 2021 Foto de archivo https://unsplash.com/es/fotos/F_Ra_PrGUr8

Fernández (2014) menciona que en sus inicios las representaciones de las primeras tragedias eran muy sencillas, y un coro de doce miembros, fue a partir de las obras de Esquilo cuando se disminuye el número en el coro y aumenta el número de los actores, también a él se debe el uso de opulentos decorados y llamativos ropajes. Sus más importantes obras son: «La Orestíada», compuesta por las tragedias: «Agamenón, Coéforas y Las Euménides». «Las suplicantes», «Los siete contra Tebas», «Prometeo Encadenado» y «Los persas». La obra de Esquilo se caracteriza por escenas simples de índole familiar

Los impactos más potentes los consigue en escenas simples de apariencia corriente, incluso familiar: Los acontecimientos más terroríficos son también descritos con palabras sencillas, transmitiendo, tal vez, una imagen más fuerte por su claridad al espectador. Sin embargo, el tono general de las obras de Esquilo es de majestuosidad e impresionante grandeza, moviéndose entre héroes y dioses, siendo la idea general que domina sus obras el destino y la fatalidad que persigue a los hombres. (Fernández Uriel, 2014)

Otro de los dramaturgos importantes fue Sófocles, autores como Ojeda (2011) y Lesky (1966) mencionan que entre sus innovaciones a la tragedia están que en sus obras, el coro pasó de 12 a 15, así como el aumento a tres en el número de actores, a diferencia de Esquilo, no usó la trilogía y optó por obras independientes, entre las que destacan la obra de Edipo Rey (Figura 13), Antígona y Electra.

La importancia en las tragedias de Sófocles, es que recalca las profecías y las predicciones divinas; para Fernández (2014) es más crucial las consecuencias resultado de los hechos finales que este en sí mismo. Se habla que en las tragedias de Sófocles el coro desempeña el papel de un personaje dramático, el cual sintetiza las ideas del propio autor, como enuncia Bergua en las tragedias comentadas de Sófocles (2000) el carácter de los protagonistas y sus conflictos se muestran por medio de un diálogo contrastado con sus contrapartes, por ejemplo Antígona frente

a Ísmene, Edió y Yocasta, Ulises y Neoptólomeo etc. Se considera que la expresión lírica de Sófocles no era tan pomposa como la de Esquilo, tenía la característica de mostrar diálogos matizados.

El tratamiento que hace cada uno del héroe también es diferente, el de Esquilo es un héroe que confía en los designios divinos, el de Sófocles es un héroe más introspectivo, que reflexiona sobre como su propia imprudencia lo ha llevado al dolor y la soledad, y no hay nada que pueda ser arreglado.

Por ello, no tiene sentido hablar de expiación o de redención por el dolor en la tragedia sofoclea; Sófocles no es Esquilo, ni tampoco un autor cristiano o un dramaturgo comprometido. El héroe sofocleo, al que su intransigencia lleva al aislamiento, a la soledad más radical, no conoce el consuelo ni la redención, pues el conflicto al que se enfrenta es, por definición, irreparable (un crítico lo ha expresado gráficamente: el conflicto de Antígona no se soluciona promulgando leyes o reformas sobre enterramientos). (Begua, 2000)

Otro de los más importantes dramaturgos griegos fue Eurípides (486-ca. 484/480 a. C.- 406 a. C.) fue contemporáneo de Sófocles. Algunas de sus obras más importantes incluyen: Andrómaca, Las Bacantes, Hécuba, Electra, Herácles, Hifigenia entre los tauros, Medea, Orestes, Las troyanas. Una de las características de la obra de Eurípides a diferencia de sus antecesores Esquilo y Sófocles es que humaniza mucho más a sus personajes, “los personajes han perdido por completo su carácter heroico, para convertirse en hombres y mujeres de carne y hueso, con sus problemas y modos de reaccionar frente a ellos” (Medina González & López Pérez, 1991, pág. 82) muestra personajes con una mayor complejidad, y retoma los mitos en sus tragedias de una forma diferente a como la habían hecho antes, y como menciona Medina (1991) le va a dar a la fuerza de la divinidad un peso menor, sustituye el peso del “Deus ex machina” por el azar de los acontecimientos.

Eurípides mantuvo ante el mito, por lo general, una actitud crítica, apoyándose en la larga tradición legendaria que suministraba a la tragedia griega, casi todo el material que utilizaba (...) A lo largo de su dilatada obra, Eurípides usó con profusión del mito, pero apartándose con frecuencia de la versión al uso. Las fuentes principales de que el trágico se sirve son las epopeyas homéricas, la poesía lírica y la propia tragedia ática. (Medina González & López Perez, 1991)

Figura 13

Edipo Rey



Nota: Obras independientes, entre las que destacan Edipo Rey. Fuente. Foto de Ikon Vera, Edipo Rey 2014.

Foto de archivo <https://www.flickr.com/photos/ronyblue/21021228221/in/album-72157655727948613/>

En el área de la comedia griega Aristófanes fue el más sobresaliente, nacido hacia el año 480 a. C.-Pella, 406 a. C.) Detractor de la obra de Eurípides, ya que consideraba que su visión innovadora de los mitos degradaban el teatro clásico. La

obra del comediógrafo se caracteriza por ser un retrato de la sociedad ateniense con personajes arquetipos: el general belicoso, el sabio jactancioso, el viejo, la mujer, el esclavo. Sus obras eran una sátira de la época, es través de la comedia como explica Buis, (2019) que el manifestaba su manera de ver la política. Por ejemplo en la comedia “Las ranas” además de la sátira a los dioses y poetas, se cree que su fin era censurar al gobierno de Atenas por la aceptación que podía llegar a tener con los esclavos y extranjeros.

Los romanos tomaron fueron influenciados por los griegos en muchos aspectos y el teatro no fue la excepción, se representaban algunas de las obras griegas, y poco a poco las creaciones propias, otra característica es que los romanos abandonaron el uso de la máscara, esto dio lugar al nacimiento de la aportación más importante de la cultura romana al teatro, la pantomima:

Pero el lenguaje que dominó en la escena era la mímica. Los mimos excluían el empleo de las máscaras. Existen numerosos indicios que, puestos en relación con la elocuencia mímica de los pueblos meridionales de nuestros días, nos permiten formarnos una idea de la finura, la riqueza, perfección y vivacidad del lenguaje de los gestos y ademanes de las pantomimas de aquellos tiempos, en comparación con las de hoy. (Fernández, 2013)

El que se usara el cuerpo y la expresión facial como medio para contar la historia, dejando de lado el idioma hablado, como describe Fernández (2013) haciendo que el teatro fuera comprensible para todos, aun cuando no entendieran el griego o el latín, ya que Roma era habitada por gente de diversos países. El hecho de no usar un lenguaje oral dotó de riqueza la expresión corporal para la representación de los personajes. Otra característica importante es que en Roma el teatro va separándose de su sentido ritual y se va convirtiendo en un espectáculo:

Además, en Roma el teatro se convirtió pronto en el «negocio del espectáculo». Apareció el empresario comercial. Los magistrados, cuyo

deber era suministrar juegos para las multitudes, se convirtieron en profesionales para las obras y para las representaciones. El actor-empresario tenía su compañía de esclavos libertos y extranjeros. Compraba una obra al autor o adaptador, pagaba los trajes y utilería y asumía todos los riesgos de la producción y representación. (Fernández, 2013)

2.3 Teatro medieval

El teatro medieval va a regresar a la representación ritual, si bien las obras que se han rescatado no son muchas, de las que se tiene conocimiento muestran que eran representaciones basadas en pasajes bíblicos, se llevaban a cabo en las iglesias, estaba por ejemplo el "Misterio" Drama medieval religioso que muestra en escena episodios de la biblia o de la vida santos para dar una enseñanza religiosa y social. Sin embargo, a pesar de los temas, también tenían pasajes que no eran del todo solemnes.

Por lo que toca a la evolución del teatro litúrgico, considera que en la iglesia misma se hacían las representaciones; dice que éstas, aun tratando temas sagrados ,eran profanas por su modo chocarrero y bufonesco, y que a ellas y a quienes las realizaban (juglares ,clérigos a juglarados ,etc.) se dirigen las palabras de condenación de las Partida y las de los concilios, pero que, por otra parte, subsistían -empobrecidas, sin evolucionar, sin atractivos -las representaciones sagradas propiamente dichas frente a la mezcla progresiva y fecunda de lo sagrado y lo profano que determinó la evolución del teatro litúrgico. (Lázaro Carreter, 1958)

Las representaciones ya creaban una atmosfera en la escena y hacían uso de elementos como escenografía y vestuario, "Los momos, ya lo hemos visto, son espectáculos cortesanos que se empleaban en las fiestas. En ellos se unían la

música, la danza, el disfraz o la máscara y a veces un sencillo texto literario” (Baranda Leturio, 2007, pág. 10) Por otra parte ya se usaban los colores en los vestuarios de forma simbólica para la creación del personaje

Los dramas litúrgicos trasladan la jerarquización de los ropajes rituales a la escena, esto favorece que el personaje sea fácil y rápidamente reconocido por el espectador. La tipología de Cristo es muy marcada, apareciendo siempre con alba, túnica o cota blanca (Massip, 1992).

Con el teatro medieval se regresa el sentido ritual de las representaciones. Uno de los pocos textos que existen es el Auto de los Reyes Magos, también conocido como Adoración de los reyes magos, del cual se conservan 147 versos escrita probablemente en el Siglo XIII cuyo autor se considera anónimo. Como menciona Lada (1996) la pieza teatral habla de cómo los Reyes magos refuerzan su fe, desde la duda hasta que constatan la verdad.

2.3 Teatro Renacentista

A la par del teatro litúrgico durante el medievo también se desarrollaron representaciones profanas, las cuales incorporaban danza, música, acrobacias, y se empezaron a representar fuera de la iglesia, eso daría lugar a lo que después fuera el teatro en el renacimiento.

También las celebraciones cortesanas —además de las eclesiásticas— dieron lugar durante el siglo XV al empleo de espectáculos de diversa índole, que tenían lugar en los palacios nobiliarios y reales. Por supuesto los bailes, las entradas reales en una ciudad, los torneos, los homenajes, etc. tenían un alto grado de teatralización, pero hay dos formas que destacan por su puesta en escena proto-dramática: los momos y los entre- meses. Su definición exacta es difícil de establecer, ya que los testimonios coetáneos emplean los términos de forma confusa, pero podemos caracterizarlos como: breves espectáculos cortesanos que se desarrollaban con motivo de grandes celebraciones y que fueron

introducidos en Castilla en el segundo tercio del siglo XV. (Savarese, 2020)

En el teatro renacentista el hombre y su entorno se vuelven el tema principal, se abandonan los temas bíblicos y se da paso a la diferente utilización de espacios en la escena, así como el acomodo de los asistentes. Italia aportará al teatro un estilo el cual sentaría muchas bases y sería influencia para muchos autores años más tarde, la *Commedia dell'Arte*. Esta surge con influencia de los juglares medievales, es un movimiento nacido del teatro ambulante. La *Commedia dell'arte* surge en el S.XVI, antes era llamada *Commedia all'improvviso*, aunque se tenía una guía mucho de lo que se iba representando era improvisado:

La *Commedia dell'Arte* se caracteriza por una creación colectiva de actores que elaboran un espectáculo, improvisando gestual o verbalmente a partir de un boceto no escrito de antemano por un autor y siempre muy breve (indicaciones de entradas y salidas y sobre las grandes articulaciones de la fábula). Los artistas se inspiran en un asunto dramático, tomado de la comedia (antigua o moderna) o inventado. El esquema rector del actor (el guion) se obtiene (cada actor improvisa) tomando en cuenta el *lazzi* (indicaciones sobre la interpretación de escenas cómicas) característico de su rol, y la reacción del público. (Pavis, 1987)

Otra característica importante de este género es el uso de arquetipos en los personajes divididos en dos partes, (los serios que era una pareja de enamorados, y los ridículos, entre los que destacaban: los personajes ancianos *Pantalone*, *Il Dottore*, y El capitán y los criados, entre ellos estaban, *Pulcinella*, *Arlechino*, *Briguella*, *Colombina* (Figura 13). Los nombres podían cambiar según la región italiana, algunos provienen de Nápoles, mientras otros tienen su nacimiento en Venecia o Roma. Cabe destacar que en la *Commedia de'Il Arte* cuando fueron

mujeres las que representaban a los personajes femeninos, ya que antes a las mujeres no se les permitía actuar.

Figura 14

Bromistas Franceses e Italianos



Fuente. Anónimo *Farceurs français et italiens*, 1670, Paris <https://www.photo.rmn.fr/archive/00-013359-2C6NU0V9C3XO.html>

En Inglaterra surge el teatro isabelino, el cual es considerado dentro del teatro renacentista, pero también tiene elementos del teatro barroco, uno de los mayores representantes es William Shakespeare.

Seres (2009) dice que fue durante el barroco tiene gran relevancia el teatro español el cual se caracteriza por el uso de una escenografía más elaborada, como se observa en la figura 15. En la parte dramática, muchos de los textos contienen extensos monólogos y el uso de figuras literarias como la retórica, y la anáfora.

En el teatro barroco se desarrolló sobre todo la tragedia, basada en la ineluctabilidad del destino, con un tono clásico, En España el teatro era básicamente popular («corral de comedias»), cómico, con una muy personal tipología, distinguiéndose: *bululú*, *ñaque*, *gangarilla*, *cambaleo*,

garnacha, bojjanga, farándula y compañía. Destacaron Tirso de Molina, Guillén de Castro, Juan Ruiz de Alarcón y, principalmente, Lope de Vega (*El perro del hortelano*, 1615; *Fuenteovejuna*, 1618) y Pedro Calderón de la Barca (*La vida es sueño*, 1636; *El alcalde de Zalamea*, 1651). (Oliva, C. & Torres Monreal, F., 2002)

Figura 15

Teatro Español en el Barroco



Fuente. Fotografía de Simmons-Bath Katie, Presentación de Fuente Ovejuna, Towson University Department of Theatre Arts, 2018. Foto de archivo <https://www.flickr.com/search/?text=fuente+ovejuna>

El teatro en el Siglo de Oro Español el cual abarca XVI y XVII se tornó un teatro cada vez más diverso, mientras en el teatro renacentista las compañías solían ser ambulantes, en el este se crean compañías estables, se forma el teatro de corral, los cuales eran teatros públicos, los cuáles de instalaban en los patios y corrales de los edificios de las ciudades. El teatro del Siglo de Oro será una mezcla entre lo trágico y lo dramático

A la tradición de los autos sacramentales se le sumó la tradición del teatro de corral y del teatro de la corte. Se creó una forma de teatro

específicamente española, en la que lo cómico se relacionaba con lo trágico y las clases sociales altas se relacionaban con las bajas. Esto se legitimó poetológicamente en la discusión de la doctrina aristotélica de la verosimilitud y de las unidades. (Strosetzki, 1998)

En la transición del barroco al neoclásico en Francia Moliere surge como uno de los más importantes representantes del teatro, destacando por sus obras cómicas como “Las preciosas ridículas” (1659) y “Tartufo” y “Médico a Palos” en 1666.

2.5 Teatro Contemporáneo

El teatro contemporáneo sobresale por dos grandes corrientes en el Siglo XIX, el teatro realista y el teatro naturalista. Como menciona Pavis (1987), el teatro realista va a encargarse de representar un retrato del hombre y la sociedad, tratando de ser lo más objetivo posible, sin embargo, no debe ser una calca de la sociedad, sino una representación de sus códigos y signos

La escena no tiene que expresar, es decir “exteriorizar”, una realidad contenida desde el comienzo, en una idea, no entrega una reproducción fotográfica o una quinta esencia de la realidad. La escena “significa” el mundo, presenta los signos pertinentes, apartándose de un calco mecánico de “naturaleza”. Esta puesta en signo de la escena vela por la distancia correcta entre el significante, el material escénico utilizado, y el significado, el mensaje a transmitir (Pavis, 1987)

La interpretación también buscaba la veracidad, como dice Torres et al (2002) ya no se interpretaba con gesticulaciones o dicción exagerada, se buscaba que las acciones fueran representadas de la forma más cercana a la vida real, olvidar que se está en un teatro, de la misma forma los decorados se volvieron un retrato de la realidad. Con el naturalismo que da continuidad al realismo, el decorado es muy similar, se llegan incluso a utilizar elementos naturales, no recreaciones de lo que se quiere mostrar, ejemplo, para una puerta se usa una puerta real de madera, así

como un énfasis en el detalle. Una característica importante es que se busca que el público tenga identificación con el personaje, y no se busca nunca el rompimiento de la cuarta pared. Aquí sobresalen dramaturgos como August Strindberg, (1849-1912) de quien se puede ver una representación de su obra *Señorita Julia* en la Figura 16, otros dramaturgos representativos son Henrik Ibsen (1828-1906) y Emile Zola (1840-1902).

El Siglo XX va a traer consigo una serie de cambios en varios aspectos, en interpretación, dramaturgia, escenotécnia, al igual que otras artes el teatro también se verá influenciado por las vanguardias, creando así una variedad de estilos, así como el inicio de técnicas y métodos propios para la interpretación, tomando en cuenta aspectos por ejemplo de la psicología o el cuerpo, que no se habían visto antes, como el método Stanislavski, la biomecánica de Meyerhold, el *Actor's Studio* de Strarberg, entre otros.

Figura 16

Obra: *Señorita Julia*, de August Strinberg, 2012



Fuente. Galería fotográfica de Da Silva, Samuel.

<https://www.flickr.com/photos/48498849@N06/7238465052/in/photolist-27FQcyz-27Ype3U-294HUwM-27YpcAq-27Ypcm7-294HVDB-27YpdHA-oBtimA-9jJ9js-9H8eUN-c2D12S-c2D1Bj-4jrYfX-c2D1Tj-c2D2tA-c2D2MN-c2D3Nj-c2D3hu-c2D4Ds-c2D49G-c2D5df-8PYsMt-dNMdxm-Rz41aL-Rz41c9-LE7xjW-6XEvSL-wjf6d->

También se destacan autores como Bertolt Brech y su técnica del distanciamiento en la actuación

El termino se emplea a menudo referido a un tipo de puesta en escena, o de interpretación por parte del actor, con el propósito de impedir el efecto de ilusión sobre el público. Brecht ha elaborado, en efecto una teoría global de interpretación de los textos y de su utilización como un arma estética ideológica. (Pavis, 1987)

Para Brecht es importante que el espectador no sienta una empatía con el personaje, mientras el espectador se mantenga distanciado sin identificarse e involucrar sus propios sentimientos, podrá mantener un juicio más crítico y objetivo sobre lo que está presenciando, ya que él consideraba que el teatro debía ser un medio de concientización.

El efecto de distanciamiento, característico de su teoría, procura una posición del espectador de algún modo distante del drama que se interpreta en el escenario, esto para procurar en el espectador que asista consciente a la representación posibilitando su atención racional y crítica. Brecht apuntó y practicó diferentes efectos para conseguir este fin: de escenografía, efectos sonoros, la propia obra, con interrupciones en la trama dramática, con música, y principalmente con la interpretación de los actores. (Oliva, C. & Torres Monreal, F., 2002)

Otro de los movimientos importantes del siglo XX fue el teatro del Absurdo “En el teatro hablamos de elementos absurdos cuando no conseguimos vincularlos a su contexto dramático, escénico, ideológico” (Pavis, 1987, pág. 18). Su desarrollo fue de 1940 a 1960. Como también describe Oliva & Torres (2002) una de sus características más importantes es romper con las categorías aristotélicas, la

inversión del principio de causalidad y la repetición de una frase o sonido. Entre los dramaturgos más importantes del teatro del absurdo están Eugene Ionesco, Samuel Becket, Luigi Pirandello y Jean Genet.

2.6 Antropología teatral

¿Qué es lo que mueve a un grupo de personas a lo largo del mundo a representar algo? Ficción, realidad, un conflicto, ¿cuál su motivación para transformarse en otras personas, a convertirse por un momento en algo que no son? ¿cuál es la finalidad de esto? ¿Entretener? ¿Cuáles fueron las motivaciones o las razones de quienes representan algo? Estas y muchas otras cuestiones es lo que explica la Antropología teatral. La cual surge como una disciplina que busca desentrañar qué hay detrás del papel del actor, que ha habido a lo largo del tiempo, cómo se configura dentro del individuo y la sociedad esta actividad, que puede ser desde una actividad recreativa, terapéutica o ritual.

La Antropología Teatral es el estudio del comportamiento escénico pre-expresivo que se encuentra en la base de los diferentes géneros, estilos y papeles, y de las tradiciones personales o colectivas. Por esto, al leer la palabra “actor”, se deberá entender “actor-y-bailarín”, sea mujer u hombre; y al leer “teatro”, se deberá entender “teatro y danza”. (Barba E. , 1994)

El análisis cultural y los códigos y símbolos que están dentro de la actividad escénica y como estos han ido cambiando a lo largo del tiempo y como pueden ser variados según el lugar. La antropología teatral estudia los niveles de organización del espectáculo, analiza diferentes técnicas que usa el actor, como se interrelaciona con el espacio y con quienes comparte ese espacio, cómo se apropian de el.

El trabajo del actor funde en un único perfil tres aspectos diferentes correspondientes a tres niveles de organización bien distinguibles. El primer aspecto es individual. El segundo es común a todos aquellos que

practican el mismo género espectacular. El tercero concierne a los actores de tiempos y culturas diferentes. (Barba E. , 1994)

Para Barba (1994) existen tres elementos o niveles de organización en el que hacer escénico; la sensibilidad, la individualidad del actor, el contexto histórico y cultural y como la personalidad del actor se manifiesta en ese contexto, y la interacción entre la mente y el cuerpo del actor, será esos tres factores lo que dirigirán al actor a lo que Barba llama la pre-expresividad, ese cúmulo de construcciones mentales que también tiene el actor, que usara para la expresividad corporal, él analiza no solo el momento en que se representa algo, sino todo lo que hay detrás, a nivel cognitivo, energético, técnico y cultural, el quehacer del actor no se reduce al momento de cuando está sobre el escenario.

Para la antropología teatral esta actividad no radica únicamente en el momento de la representación, su estudio no se concentra solo en el resultado sino en todo el recorrido, el proceso creativo de cada actor y del conjunto del que forma parte junto con la red de relaciones, conocimientos, manera de pensar y adaptarse cuyo fruto es el espectáculo (Barba E. , 1994)

La antropología teatral ha estudiado el concepto de energía y como esta es usada por los actores en escena, Barba toma variados ejemplos de las representaciones escénicas de oriente para explicar la conceptualización que tienen estas culturas en el uso del cuerpo y la energía de este para la representación;

El proceso de absorción de energía es consecuencia del proceso de amplificación de las oposiciones, pero muestra un nuevo y diferente camino para individualizar uno de aquellos “ principios-que-retornan” , que pueden ser útiles para la práctica escénica. La oposición entre una fuerza que empuja hacia la acción y otra fuerza que la retiene se traduce, en el trabajo del actor japonés, en una serie de reglas que contraponen —para usar la terminología del actor *Nò* y del actor *Kabuki*—

una energía usada en el espacio por una energía usada en el tiempo.
(Barba E. &., 1990)

Otra de las cosas importantes que ha estudiado la antropología teatral desde la perspectiva de Barba es la relación del teatro de oriente y el teatro de occidente:

En la tradición occidental, el trabajo del actor ha sido orientado por una trama de ficciones, de “si” mágicos que tienen que ver con la sicología, el carácter, la historia de su persona y de su personaje. Los principios pre-expresivos de la vida del actor no son algo frío, relacionado con la fisiología y la mecánica del cuerpo. Sino que también están basados en una trama de ficciones; pero ficciones, “si” mágicos, que tienen que ver con las fuerzas físicas que mueven el cuerpo. Lo que el actor busca, en este caso, es un cuerpo ficticio, no una personalidad ficticia. (Barba E. &., 1990)

En las representaciones escénicas de oriente se trabaja más el aspecto físico y que el ejecutante esté plenamente consciente de los de la biomecánica y de los movimientos a realizar (Figura 17). “Se trata de una verdadera psicotecnia cuya finalidad no es influenciar la psique del actor, sino su físico” (Barba E. &., 1990, pág. 180).

Para Barba el teatro va ligado con lo ritual, él ve en el ritual de la iglesia una narrativa con sus partes iniciales y climáticas, incluso menciona como la luz crea una atmosfera. En antropología teatral, para Barba, retomado por Fons Sastre (2019) hay tres niveles que se van a dar en el actor; su personalidad, su sensibilidad, su inteligencia artística y su individualidad social dada por un contexto histórico y cultural que usará las técnicas del cuerpo y la mente cuando este en escena, y eso lo vuelve único e irrepetible.

Figura 17

Representaciones escénicas de oriente



Fuente. Galería fotográfica de Jonck, Barbbara, Biomecánica, 2015 Foto de archivo <https://www.flickr.com/photos/136700840@N03/22203667132/in/photolist-zQ4AF7-adG23G-2n7Ss6T-obbet5-Dhc3qH-2nixLzv-F1TXE4-ixoUaD-pswcJF-q9kaNe-o4pqdo-24yuscU-2bDu5CY-CT3Jkh-2m4vKXR-2mPeWvi-noaEt7-2jWz3FF-nqMDuZ-naMHjb-djSLBx-at4aGP-PwVp5Y-QsPMT-2b4nQPe-CTFv6z-2k3hD7t-MpzMDh-2k3hD7U-7Y1bvi-7Y1bwF-oMbWrU-2jYa34o-YxNqph-rhDcDw-J1A12R-frxSvV-Xz6xhz-prxUu2-dLCWFS-oMeTWM-2k2d2P3-2k3jwgU-2k3nbqB-2qd19rw-prxV2e-bZonZA-2jSLor8-hyJMCo-Jsguyp>

2.7 Canalización de las emociones a través del teatro.

El teatro es contar una historia, es contar una historia que se desata por la aparición de un conflicto, que puede ser desde algo muy grande, hasta algo sencillo y cotidiano, el teatro muestra la acción de la vida, la búsqueda para la resolución de ese conflicto, y es tan atractivo para el espectador que lo observa como para quien lo representa. Quien hace teatro va a conocer muy de cerca la vida de otras personas para interpretar un personaje, se pregunta, ¿Quién es de quien voy a hablar? ¿por qué está dónde está? y hacia dónde se dirige. Empieza a conocer y a explorar al personaje incluso antes de empezar a representarlo, tiene su primer acercamiento a través de la obra dramática. Leer lo que hace el otro, lo que vive, lo que piensa el otro, nos hace pensar más allá de nosotros mismos y ver todo desde otra perspectiva.

Se dice que el teatro tiene el “poder” de transformar a aquellos que de él hacen su práctica –mucho más que a aquellos que lo reciben como espectadores–. No que la experiencia estética, el disfrute de las obras teatrales, el deleite que ellas proporcionan, no sean por sí solos una experiencia suficientemente significativa para muchos espectadores, y capaz, incluso, de promover ciertas transformaciones en algunos individuos; además son claras sus funciones sociales. (Icle, 2009)

Todo hicimos teatro alguna vez sin saberlo, de niños todos representamos algo, pretendemos ser un personaje que admiramos o alguno inventado por nosotros en algún juego, creamos a un ser ficticio que va interactuar con el otro. Desde que el niño conoce a un personaje y siente emoción, miedo, incertidumbre o enojo por lo que está viviendo, se crea un sentido de empatía. Y muchas veces lo lleva más allá representando ese juego. Los juegos infantiles, las rondallas, ----son representaciones, sirven para relacionarse estar conscientes de que en mi entorno hay otros, a veces similares, a veces diferentes

El Teatro forma parte de nosotros de modo natural y tomar conciencia de ello es, de algún modo, permitir re-nacer nuestra memoria histórica, familiar, física etc. Nacemos con herencia albergando en nuestro ser el testigo de la historia de nuestros antepasados y con una natural necesidad de comunicación y de juego. (Puga Davila, 2019)

El teatro puede ser un medio para llegar generar empatía y asertividad Davila (2019) define la asertividad como esa capacidad que tenemos para expresar los propios sentimientos con grado de autoconfianza y autoestima, respetando siempre al otro. El no tener en cuenta al otro puede ser signo de una baja autoestima o un ensimismamiento, se tiene que admitir que hay otro diferente a mí, pero a la vez, experimenta los mismos sentimientos universales, al leer una obra, al conocer a un personaje podemos estar más conscientes del otro "...el Otro también ama y odia, tiene miedo y es valiente –al igual que usted y yo, aunque entre ellos, usted y yo existan diferencias culturales–, precisamente por eso podemos aprender de los demás: somos distintos siendo iguales" (Boal, 2002, pág. 10).

La literatura nos transporta a cualquier época, si ya al leer, al adentrarse con un personaje se genera la empatía, cuando esto se pone más allá en el teatro, cuando no solo se lee o imagina lo que le ocurre al personaje, cuando el niño adolescente se dispone a ser ese personaje, a comprender de una forma más profunda, sus alegrías, emociones, el porqué de su actuar, cuando trata de ponerse en los zapatos de ese otro que tiene que mostrar, se puede producir un cambio.

Didáctico y revulsivo de conciencias, el teatro es el género que nos pone verdaderamente en contacto con el mundo, un mundo al que interpreta a través de unos personajes que recorren la historia buscando la raíz de nuestra escondida, escindida identidad, a veces tan falseada por el poder, que el teatro ha de hacerse farsa para denunciar mejor, para gritar y denunciar en medio del ritual; un ritual donde comulgar con nuestra propia identidad. (Alonso Martín, 2019)

Los ejercicios teatrales pueden funcionar como una forma de llegar al autoconocimiento, explorar la forma en que un individuo percibe el mundo, los ejercicios de las improvisaciones crean en el individuo la capacidad de adaptación, así como la resolución de un hipotético conflicto en el que para llegar a una resolución debo escuchar y comprender la situación del otro, el actor se deja de ver solo como un individuo, sino como la parte de un todo, y esto crea un sentido de cooperación y comunidad.

En el estudio realizado a los y las estudiantes, en la clase muestra que se impartió, por equipos se les asignó un conflicto a resolver, (Figura 18) y los participantes tenían que improvisar, llegando a un acuerdo, en cómo y de que forma resolverían este conflicto, en un ejercicio de improvisación. En la entrevista posterior, los alumnos dijeron que el ejercicio les recordó los juegos de la infancia y como de forma divertida tuvieron que llegar a encontrar una solución o un final a la historia en la que todos participaran.

Figura 18

Ejercicios de Improvisación



Fuente: Archivo propio (2023)

A partir de los ejercicios de improvisación se crea el teatro playback, el cual hace mano de la improvisación, no hay texto, ni una línea narrativa que seguir, tiene la característica en la que el público interviene, no es solo un receptor, en un momento también se convierte en emisor de un mensaje, el cual los actores se encargaran de representar. Con influencias de teatro ritual, porque todos forman parte de la creación de la historia y la representación:

El teatro *playback* es una forma original de teatro sin texto previo, improvisado, en la que los espectadores voluntariamente comparten sus historias personales, que filtradas a través del ritual, la estética y la música son inmediatamente representadas por los actores y músicos y convertidas en piezas teatrales. Combina la expresión artística y la conexión social basada en el *storytelling* y la escucha empática, y utiliza procedimientos pensados para la psicoterapia. (Motos, 2015)

El teatro *Playback* también creará lazos en la comunidad, ya que se derriba la barrera entre actores y público, entre personajes, actores y espectador, el espectador es el creador de la historia, y en tiempo real, ya no solo el espectador se pone en los zapatos del personaje, ahora el actor encarnará la vivencia de alguien del público y representara, y a la vez el espectador la contempla desde otra perspectiva, es su propia vivencia, pero vista de otro modo y hecha por alguien más.

...refuerza el sentimiento de comunidad y la experiencia de conexión con los demás: a través del logro de los actores de ponerse emocionalmente y cognitivamente en la posición y lugar de los otros, que son en la mayoría de los casos desconocidos para ellos, a través del logro de la compañía en la creación de una escena espontánea sobre el escenario, y a través la representación estética: imágenes ambiguas, metafóricas. (Fernández Espinoza, 2015)

El teatro playback puede ayudar a quien tiene dificultades para expresar sentimientos, se puede lograr empatía, el autoconocimiento de las fortalezas y

debilidades, así como el respeto a las diferencias. Logra crear un sentido de adaptación, de crear una mayor tolerancia a la frustración ante lo desconocido y lo que no se puede controlar, ya que no hay narrativa previa, y todo va siendo improvisado; “fortalecemos la disposición de soportar las ambivalencias y la incertidumbre y la fuerza para romper tabúes sociales, trabajamos nuestros estereotipos, desarrollamos un sentido comunitario y seguramente más valor o coraje para promover un mundo un poco mejor” (Fernández Espinoza, 2015, pág. 17).

Su práctica crea un espacio para que los participantes sientan seguridad y libertad de lo que van a contar, sabiendo que nadie será juzgado, que todo sentimiento e historia es importante “Había de ser una plataforma desde la que las emociones o experiencias reprimidas difíciles de expresar para el narrador en otros foros, pudieran ser escuchadas y respetadas” (Motos, 2015, pág. 135)

El teatro playback habla de entender las emociones de los demás, hablar de las vivencias propias como método de catarsis. En parte eso se le debe a Stanislavsky, quien fue el primero en instaurar un método para la interpretación, él va a proponer una serie de herramientas en las que a diferencia del teatro anterior a él, solo se ocupaban del movimiento corporal para la representación, la voz, y el texto, pero habían dejado de lado las emociones, el representar no solo las acciones del personaje, sino sus emociones, por qué se comporta de cierta forma, llevó la interpretación al plano psicológico

Para Stanislavskiy era necesaria una nueva técnica que superará la artificialidad teatral que caracterizaba al Actor Romántico (...) El actor debía comenzar con el estudio del texto y el análisis psicológico de su personaje. La creación de una vida ficticia en la imaginación del intérprete y la relación coherente de los comportamientos y situaciones que sufre su personaje se lograba a través de la empatía, relacionando de manera lógica las experiencias descritas en el texto con la memoria del actor

(...) Para que este proceso se llevase a cabo con éxito, tenía que existir una voluntad del actor de convertirse en ese personaje, de querer ser alguien distinto, fusionado con el yo real del actor. Una búsqueda, ante todo, de la verdad de los sentimientos y la lógica de las acciones desde el punto de vista de un personaje imaginario. (Martín Perez, 2019)

Se considera a Stanislavsky como el primero en proponer una técnica teatral, un método que tomaba en cuenta varios aspectos como la concentración, la relajación, y la emoción llevada a cabo a través de la memoria sensorial, también conocida como memoria afectiva, una herramienta para la interpretación

El autor ruso tomó este término del científico francés T. Ribau (1839 - 1916), representante de la psicología experimental, el cual afirmó que, así como existe una memoria sensorial, también puede hallarse una memoria de las emociones, siendo el recuerdo sensorial el que nos transporta al afectivo en numerosas ocasiones. Stanislavski, fascinado por la posibilidad de conectar las imágenes del pasado con los estados emocionales, desarrolló una técnica interpretativa en donde el actor trabajaba con sus recuerdos personales. El fin último consistía en mecanizar dichos recuerdos para que, por medio de estímulos, el actor pudiera conectarse con las imágenes y los estados emocionales del pasado. Todo debía tener cierta conexión con el texto, es decir, el actor evocaba lo experimentado en algún momento de su vida en circunstancias análogas a las del personaje que quería interpretar Stanislavsky (1933) (Martín Perez, 2019).

Si el actor debe representar una emoción resultado de una vivencia que no ha experimentado, puede evocar una sensación similar, usar ese recuerdo, la emoción de ese momento, similar a la del personaje, y así equiparar el sentimiento, recordar cómo se sintió, porque el personaje debe sentir algo similar, esto creará un sentido de empatía "El teatro, gracias a la representación, da cuerpo y voz a los

personajes, los dota de vida, creando un mayor acercamiento y, por lo tanto, una mayor identificación” (Martín Perez, 2019, pág. 9)

El papel que puede jugar el teatro en la educación es muy importante, pero su uso no se debe limitar únicamente al montaje; escoger una obra, asignar personajes, memorizar diálogos, trazo escénico, y representarlo, el teatro escolar debe ir más allá, debe ser una herramienta para el autoconocimiento del alumno, y para las interacciones sociales, las cuales son importantes en la formación de todo ser humano

La psicología cognitiva muestra que las interacciones sociales cumplen un importante papel en el desarrollo emocional, en la evolución de las estructuras mentales y en la creatividad. J. Piaget, L. S. Vygotski, P. Freire, H. Gardner, entre otros, son unánimes en reconocer que el conocimiento se genera en las interacciones entre el sujeto y el objeto, que se construye por la fuerza de la acción del sujeto sobre el medio físico y social y por la repercusión de esa acción sobre el propio sujeto. Por lo tanto, solamente será posible pensar el sujeto dentro de un colectivo, en la intersubjetividad de las interacciones que ocurren entre las diferentes personas. (Motos Teruel, 2015)

Desde el inicio de la educación se llevan a cabo dinámicas para la interacción del niño cuando inicia su trayectoria escolar, a través del juego, el canto, la expresión corporal etc., conforme avanza en su educación se da por hecho que ya no es necesario fortalecer o trabajar con esa parte social, así que poco a poco se va relegando, y es en la adolescencia cuando se debe tener una necesidad de replantear el uso de dinámicas de interacción social, como parte de la enseñanza en esta etapa, y el teatro puede ser de gran ayuda. El uso del teatro en la educación no es algo nuevo, como menciona Motos (2015) durante la escuela Nueva algunos educadores usan el juego dramático como herramienta para la educación, consideraban que con las técnicas actorales de podía aprender a través de la

experiencia “El taller de teatro toma sus presupuestos del aprendizaje vivencial, del constructivismo social y de la teoría de la expresión” (Motos Teruel, 2015, pág. 42).

Por otra parte, en los años sesenta en Brasil, Freire hizo uso de técnicas teatrales para la alfabetización, teniendo la influencia del teatro del oprimido de Boal “Las propuestas de Freire y de Boal caminaron siempre muy próximas. En los años sesenta, las técnicas teatrales eran utilizadas por grupos de educación popular para la educación política de las poblaciones con las que trabajaban” (Motos Teruel, 2015, pág. 70).

Para Boal, todos los seres humanos tienen un potencial artístico “todo ser humano posee un potencial artístico y creador y la facultad de verse actuando, de ser espectador de sí mismo, de separarse en actor y espectador para ampliar la capacidad de entender sus propias acciones” (Motos Teruel, 2015, pág. 78). Él menciona diversas técnicas para la expresión de los sentimientos que a veces hay dificultad de mostrar, y como eso lleva al autoconocimiento, y a la vez a la empatía, puede ser una herramienta que ayude a resolver problemas a nivel individual e interpersonal. Por ejemplo, menciona como con la técnica del doble la cual consiste en que hay dos actores en escena, pero uno “el doble” va a representar todo lo que el otro no puede, lo que no dice de forma verbal:

Consiste en que uno de los actores, que se encuentra en un momento de conflicto, es ayudado por un doble. Este se coloca a su lado e interactúa con él. El doble tratará de adoptar al máximo la actitud postural y afectiva del actor al que dobla. Su misión es expresar todos aquellos pensamientos, sentimientos y sensaciones que por una u otra razón este no muestra o elude. Duplica al protagonista y le ayuda a sentirse a sí mismo, a ver y estimar por sí mismo sus propios problemas. En la ejecución de esta técnica, protagonista y doble están juntos en el escenario, pero este actúa como un yo invisible del protagonista, como

ese otro yo que nos habla a veces, pero que solo existe dentro de uno mismo. (Motos Teruel, 2015)

Por medio del teatro podemos conocer un abanico de posibilidades, la forma de vivir y pensar en diferentes épocas, países y contextos, nos ayuda a entender el porqué de las acciones de un tercero, a ver todo desde la otredad, tener una visión mucho más amplia que va más allá de nuestro entorno, puede ayudar a entender las diferencias interpersonales y a la vez entender el proceder de nuestros pensamientos y como repercuten estos en nuestras acciones y la relación con los demás, nos conduce al autoconocimiento

El autoconocimiento es el principio para aceptarse, readaptarse y reinventarse, y para comprender a los demás. Por dicho motivo, en un taller de teatro, la persona debe traspasar y abrir las fronteras de su yo, poniendo en práctica sus habilidades intrapersonales e interpersonales. Eso le obliga al autocontrol y a hacer uso, diferenciación y gestión de la gama emocional, claves para la empatía y para ser más sensible. Esta apertura es el primer paso para recomponer la estabilidad emocional y sentimental de la persona, iniciativa que recupera la armonía en la percepción de los estímulos del medio. (Motos Teruel, 2015)

El teatro es un microcosmos que se gesta desde el montaje, prepara a quienes lo practican a conocer y potenciar sus habilidades, así como a trabajar también sus debilidades. Al preparar un montaje se hace uso de la capacidad de adaptación, sacar el mejor provecho de los medios que se poseen para crear un personaje y contar una historia. La frase de “El teatro es tan infinitamente fascinante, porque es muy accidental, tanto como la vida” atribuida al dramaturgo Arthur Miller, muestra como la práctica del teatro puede dotar esa capacidad de resiliencia y adaptación. A pesar de tener todo aparentemente controlado, en el teatro siempre puede haber un imprevisto, la historia no se puede detener por ello, la representación debe seguir. La creatividad va más allá de la construcción de un personaje, un escenario,

un montaje en general, también está la creatividad para hacer frente ante lo no planeado. Dota al alumno de esa conciencia que le muestra que puede tener control sobre sus acciones, y por ende su cuerpo, pero no siempre tendrá control sobre lo que le rodea, al estar consciente de eso, se concentra en ese fortalecimiento interno, que lo hará capaz de enfrentar, aceptar, entender y adaptarse al entorno de la mejor manera cuando sea necesario

La persona adquiere destrezas en habilidades sociales (...) Capacidades fundamentales para una personalidad positiva y optimista con mayor resistencia a los avatares, esto es, a asumir tanto nuestras carencias y debilidades para disminuir su impacto negativo como nuestras fortalezas para explotarlas al máximo. (Motos Teruel, 2015)

Goffman (1959) puso atención al medio en que se desenvuelven los individuos; las máscaras que presentan ante los otros individuos, la presentación del “*self* o sí mismo” y el “rol” que desempeñan en la sociedad. Goffman (1959) destacó que a través de la conjunción de estos elementos, los individuos controlan las impresiones que generan de sí mismos ante los demás. Afirma que el concepto que el individuo tiene de sí mismo, surge de la interacción social de las situaciones que componen su vida cotidiana, y es en las interacciones cara a cara donde el individuo aprende el sentido de la realidad social y forma idea del sí mismo y del de los demás. Señala también que las impresiones que genera el *self* ante el público, forman códigos descifrables en el contexto de estructuras y sistemas de significado. Es gracias a los marcos que se construye el *self*, marcos que a su vez se encuentran contenidos dentro de otro marco más amplio que es la cultura, un marco que condensa la realidad social y que contribuye a que todos los individuos estructuren su experiencia.

Cuando en una etapa como la adolescencia en donde el alumno está en búsqueda de su identidad, pero al mismo tiempo de encontrar un sentido de pertenencia, el teatro genera habilidades emocionales que pueden ayudar al

adolescente en la construcción de su identidad en la transición a la vida adulta, desarrollará un autoconcepto más positivo, lo cual influirá en su autoestima, con esto reforzará su seguridad y tendrá la capacidad de expresarse mejor, teniendo así una comunicación asertiva con quienes le rodean, con la práctica teatral se siente parte de un grupo, escucha, y es escuchado, mejorando así también sus habilidades sociales.

III. La enseñanza de la música en adolescentes

3.1 Música y enseñanza, parte vivencial del adolescente

La importancia de la enseñanza de la música, y no solo para formar músicos profesionales como objetivo principal, sino para ser impartida desde una edad temprana, los beneficios de una educación musical en los procesos neuronales y cognitivos son importantes: “En nuestro cerebro, la música es procesada mediante redes neuronales que implican áreas de procesamiento auditivo y motor; a su vez, su percepción y ejecución involucran a diversas funciones cognitivas” (Montalvo, 2016, pág. 50)

Así mismo se debe asegurar la continuidad de la enseñanza musical en la formación del adolescente y el adulto. La educación musical fomenta habilidades rítmicas y posteriormente al entender el lenguaje musical, crea un razonamiento abstracto, y no solo eso, cómo menciona Jorquera (2004) sobre la pedagogía de Willems “ritmo, melodía y armonía tienen una correspondencia exacta con lo que reconoce como los tres componentes esenciales de la personalidad humana, es decir sensorialidad, afectividad y racionalidad” (Jorquera, 2004), la apreciación y enseñanza musical va mucho más allá que leer notas. Hacer consciente al alumno de su voz como instrumento, como su herramienta inmediata para expresar, el conocimiento y dominio de su instrumento para interpretar y crear le generará un sentido de seguridad, pertenencia y motivación. Hay que desterrar la idea de que se nace con un “talento o genio musical nato” cualquiera tiene las habilidades para aprender música y tocar un instrumento.

Orff parte de la premisa de que no existen niños ni personas que sean completamente amusicales, o por lo menos son casos excepcionales, de modo que con una formación adecuada es posible desarrollar la capacidad de percibir el ritmo, las alturas y las formas musicales, además de disfrutar participando en actividades creativas. (Jorquera, 2004, pág. 31).

Willems (1984) menciona la importancia y el valor educativo que puede llegar a tener que un niño aprenda un instrumento, puede ser a través del canto la forma en como iniciar al niño en la sensibilización musical y la audición interna, si bien como él mismo menciona, que no todos los niños que aprendan un instrumento o incluso que estudien en un conservatorio se convertirán en profesionales de la música, la educación musical ampliará sus habilidades auditivas y rítmicas. El aprendizaje musical a través del canto como primer instrumento puede desarrollar en ellos la imaginación, el oído musical, y la coordinación corporal “El sonido puede asociarse con un movimiento del cuerpo; ritmo y sonido se unirán en el canto. El oído musical, la imaginación sonora y su consecuencia directa, la melodía, deben constituir los elementos básicos, el centro del desarrollo musical” (Willems, 1984, pág. 4) La enseñanza musical, favorecerá también la inteligencia interpersonal así como también la intrapersonal “La música favorece el impulso de la vida interior y apela a las principales facultades humanas: la voluntad, la sensibilidad, el amor, la inteligencia y la imaginación creadora” (Willems, 1984, pág. 2).

Antes de aprender la música con el uso de técnicas y métodos, se puede acercar al alumno mostrándole como primero son una serie de diversos sonidos estructurados que pueden comunicar algo; una nota o un acorde tendrán diferente color y pueden evocar en cada uno sensaciones o impresiones diferentes, como menciona Willems (1984) el sonido es afectivo y la tarea del profesor es mostrar ese lenguaje al alumno y como las emociones internas pueden ser asociadas o descritas por una serie de sonidos, respecto a eso pone como ejemplo el análisis que hace Schweitzer (2012) sobre el valor expresivo de los intervalos.

De esta forma se puede mostrar como los sonidos crean un lenguaje; simbólico y corporal, la música debe ser puesta al alcance de todos, porque está va transversalmente relacionada con todo.

No es nunca música sola, ella está asociada el movimiento, danza y palabra, es una música que cada uno realiza por sí mismo, en la que estamos involucrados no como auditores, sino como cointérpretes. Ella es pre-intelectual, no conoce grandes formas ni arquitecturas, produce *ostinati*, pequeñas formas repetitivas y de rondó. Música elemental es terrestre, innata, corporal, es música que quien quiera que sea puede aprender y enseñar, es adecuada al niño. (Jorquera citando a Orff) (Jorquera, 2004)

Por otra parte, también se ha estudiado como la música puede potencializar la imaginación para la representación icónica por asociación de sonidos, de esta forma se dan procesos mentales que involucran diversas áreas y capacidades

(...) la música mueve la imaginación del niño, del adolescente y del adulto de tal manera que nos lleva más allá de un fenómeno cognitivo o afectivo, implicando a capacidades diversas, como a la de recordar imágenes (...) Las conexiones neuronales que desencadena una vivencia musical son tan amplias y globales, que estimulan múltiples áreas que, debido a esta propiedad de evocación de imágenes, hace surgir fenómenos imprevisibles de creatividad, asociación y remodelación haciendo posible su utilización en campos tan diversos como el aprendizaje. (Nebreda González, 2015)

Ahora bien, la enseñanza de música en la adolescencia plantea nuevos retos, el adolescente tiene ya formados sus referentes y a menos que exista un interés individual por aprender algún instrumento, puede resultar complicado acercarlo al aprendizaje musical, el uso de métodos o técnicas como por ejemplo el solfeo o la práctica de un instrumento de forma curricular, sin que haya habido un previo acercamiento y entrenamiento auditivo y sensibilización musical, podría resultar difícil, ya que las motivaciones del adolescente respecto a la música pueden ser muy diferentes, como menciona Nebreda (2015) en esta etapa el joven puede verse

fuertemente anclado e identificado a un específico estilo de música, ¿se puede partir de eso para acercarlo a una educación musical que sirva a la estimulación y sensibilización de diferentes áreas, creando así una educación integral que finalmente ayude en la formación del adolescente?

Nebreda (2015) retomando a Well y Hanakan (1991) señala que uno de los principales componentes en la elección de la música es el factor emocional, eso nos deja ver que el adolescente busca en la música un medio de identificación y acompañamiento. Nebreda (2015) sobre el estudio realizado por Klaus (1997) distingue nueve modos o razones en los que el adolescente escucha: compensación y relajación, concentrada, emocional, distanciada, vegetativa, sentimental, asociativa, estimulativa, y difusa, siendo los modos de compensación, sentimental y asociativo los modos de escucha con más repeticiones.

Si se comparaba el tipo de escucha con el grado de problematidad personal en la escuela, en la familia y en las relaciones sociales, clasificado en tres niveles, bajo, medio o alto, el tipo de escucha “sentimental” era el más habitual entre los alumnos que presentaban mayor problemática personal y desajustes sociales (...) En otras circunstancias problemáticas, como depresión, el estilo más utilizado era el de “compensación”, seguido del “concentrado” y del “estimulativo” (...) Todo sugiere que las estrategias de utilización e identificación con una determinada música van ligadas a la historia personal, y que los jóvenes que tienen más riqueza estimular utilizan los recursos de la música con más habilidad, siendo capaces de escoger el tipo de música que les interesa en cada ocasión, mientras que los que disponen de menor cultura musical se atienen más a un mismo estilo del que apenas varían. (Nebreda González, 2015)

3.2 El método BAPNE

Se puede partir de lo anterior para visualizar la importancia que tiene la música en la vida del adolescente, como algo mucho más que una materia, primeramente, se puede lograr dar un acercamiento a ella a partir de lo emocional, más que de lo técnico. Resulta más difícil acercarlos al aprendizaje de un instrumento cuando no se tienen los cimientos o antecedentes de una educación musical, sino se ha desarrollado un entrenamiento auditivo, muchos alumnos se pueden ver frustrados por la dificultad que le resulta aprender solfeo, rítmica, ejecución del instrumento, y más aún si se enseña a la música como una disciplina aislada. Charo et al. (2015) citando un estudio de Bray (2000) habla sobre la concepción que tienen los adolescentes sobre la cátedra de música en la educación “llegando a dos importantes conclusiones: la primera es que la materia no cubre las necesidades ni los intereses de los discentes de manera suficiente; la segunda es que la asignatura de música se percibe como una materia sin importancia para la vida académica” (Chao Fernández, 2015, pág. 15). Por otra parte, menciona que la música forma parte importante de la vida del adolescente y se puede partir de eso como un medio para transformar la percepción que se tiene de ella así como influir en la conducta.

En el estudio realizado por Chao et al (2015) sobre los beneficios de la música en la adolescencia, se demostró que es posible acercar al adolescente a la música y hacerlo participe, incluso cuando al principio la mayoría de los jóvenes les parecía una materia sin mucha utilidad y había poco interés. Se llevó a cabo un plan que incluía educación auditiva inicial, educación rítmica, expresión corporal, entre otros; usando ejercicios tomados de los métodos de Dalcroze, Willems y Kodali para la enseñanza del ritmo, la altura de los sonidos, la memoria auditiva, la audición interior, incluyendo ejercicios de ritmos con percusión, llevándolas a cabo a través de “La Teoría de la Motivación por Metas de Aprendizaje” (Alonso, 1998). Después de eso se introdujeron unos tubos sonoros, afinados según la escala de Do Mayor, llamados *Boomwhackers*, y con ellos interpretaron diferentes melodías en un

festival, la autora menciona que “esto supuso un gran refuerzo de su autoestima, de la autoconfianza y cohesión del grupo, a la vez que les motivó para continuar trabajando en esta línea” (Chao Fernández, 2015, pág. 17).

El resultado demuestra que se puede acercar al adolescente a la música incluso cuando su conocimiento o interés por esta sea escaso o nulo. Partiendo del uso de la percusión, de no ver la música como algo aislado, sino como una actividad que involucra todo nuestro cuerpo, y que va mucho más allá de leer notas, se logró que todos se sintieran incluidos, todos tocaban un instrumento, todos eran capaces de formar parte de una creación, y esto cambió totalmente la configuración que tenían ellos sobre la música.

(...) el papel de la música se vuelve importante. A través de su práctica conseguimos que los discentes se relajen, y se olviden de sus problemas. Puede motivar, crear espíritu de grupo, ayudar a reforzar su personalidad, aumentar la autoestima, etc. La música enseña a ser constante, a trabajar para conseguir un objetivo. (Chao Fernández, 2015)

Cabe mencionar la importancia de partir de lo elemental, como serían en este caso las percusiones, los instrumentos más primitivos e instintivos como menciona López (2019) quien también señala su facilidad para ser usados, una variedad de objetos de diferentes materiales pueden ser percutidos sin necesidad de tener conocimientos o técnicas previas y pueden ser fácilmente manipulados. Debido a la inmediatez del resultado obtenido, las percusiones pueden ser una herramienta muy útil en la enseñanza, ya que se pueden combinar oportunamente, con esa pulsión instintiva propia de la adolescencia. La importancia del uso de percusiones de forma inicial, aunado a la enseñanza musical de una forma total, la cual involucre también el movimiento del cuerpo, lo emocional y la enseñanza colaborativa, sobre todo en alumnos sin previos conocimientos.

Castillo (2014), propone a través de su propuesta pedagógica musical que los ejercicios con percusiones en los que se involucra e estas secuencias rítmicas corporales como las ha llamado el autor, vinculan, ritmo, movimiento, percusión corporal y voz. Apoyando la enseñanza a través de las percusiones se tiene también el método BAPNE

Es un método para aprendizaje de percusión en fase inicial de estimulación cognitiva, psicomotriz, socioemocional y neurorehabilitativo que integra la percusión corporal, música y movimiento a través de la neuromotricidad. La palabra BAPNE es un acrónimo del significado en inglés: *Biomechanics, Anatomy, Psychology, Neuroscience, Ethnomusicology*. (Bergue, 1985)

Por otra parte en el método BAPNE también se involucra la voz, de forma simultánea con los movimientos, Berrocal (2014) indica que esto contribuye a un buen trabajo en equipo, eso promueve las relaciones compañerismo, creando una confianza en el trabajo de sí mismo y el otro, además que al usar el aparato fonador se involucran ejercicios y cambios en el aparato respiratorio y cardiovascular, al integrar la percusión corporal y el canto intervienen también cambios cognitivos y emocionales.

La ejecución de movimientos repetitivos, junto con el canto, estimulan diversas áreas cerebrales de ambos hemisferios relacionadas con aspectos motores y funciones cognitivas superiores, como son la planificación y/o la atención. Estos ejercicios, dirigidos adecuadamente por un instructor estimulan un aumento de los niveles de segregación de determinados neurotransmisores, como la dopamina y la oxitocina que actúan reforzando la repetición de los mismos y favoreciendo un adecuado ambiente grupal que redunde en beneficio de todos los participantes. (Berrocal, 2014)

La música juega un rol primordial en el aprendizaje, de acuerdo a Albornz (2009) la música va a desarrollar habilidades de observación, de percepción, de interacción y retención, menciona que la musicoterapia educativa ayuda en los procesos cognitivos, creando así una mayor facilidad para la expresión e identificación de las emociones, esto repercute tanto a nivel personal como grupal en el desarrollo del adolescente.

Podemos concluir retomando la importancia que tiene la música en el día a día de los adolescentes, forma a ser parte del crecimiento de todo joven, volviéndose una parte medular en su percepción del mundo y como una forma de labrar una identidad y es una forma de comunicar con los demás y sentir la pertenencia a un grupo, va a influir de manera relevante en el desarrollo del adolescente “La música influye en la manera de actuar y de pensar de las personas y contribuye a modificar la forma en que los adolescentes conocen y comprenden la realidad que los rodea” (Domínguez Águila, Muñoz Barriga, & & Castro Hidalgo, 2006, pág. 45) La enseñanza de la música en los adolescentes, partiendo de sus propias necesidades y habilidades puede ser un recurso muy importante para que el adolescente descubra y desarrolle diferentes habilidades, en individual y conjunto.

La música se ha convertido en verdadera protagonista de la vida cotidiana de los adolescentes, lo cual como educadores no puede dejarnos indiferentes, en especial si consideramos que ella constituye un entramado complejo de sentidos; opera en las prácticas culturales de los jóvenes como elemento socializador y al mismo tiempo diferenciador de estatus o rol, y que ha desempeñado un papel importante en el aprendizaje y la cultura, pudiendo llegar a influir en costumbres y emociones. (Domínguez Águila, Muñoz Barriga, & & Castro Hidalgo, 2006)

Por otra parte, como muestra el estudio de Domínguez Águila (et al.) (2006) la problemática puede ser que en muchas ocasiones, los jóvenes sienten que sus

gustos musicales no tienen cabida en el aula, son informales, y en muchas ocasiones según jóvenes entrevistados perciben una sensación de marginalidad, para muchos de ellos existe una disociación la forma en la que se imparte la música en las escuelas y el mundo juvenil. Se tiene que acercar a los jóvenes de una forma en la que el aprendizaje de la música no parezca una imposición, el educador tiene que buscar un punto en común que medie o incorpore los gustos y/o habilidades de los adolescentes para ir acercándolo a la música, de una forma integral, que tenga en cuenta los intereses del alumno, para que así lo vea como un verdadero medio de expresión y no solo como una materia en el currículo. Cuando se toma en cuenta esa pluralidad también se puede enseñar al alumno sobre la diversidad y la tolerancia

Con la música fomentamos aquellos valores de aprecio racional que permiten convivir juntos a los que son diversos y a través de la improvisación musical educamos para la comprensión internacional y desarrollamos la enseñanza de otras culturas y países. De este modo, potenciamos la educación multicultural basada en la necesidad de formar una identidad universal desde el respeto y la afirmación de la diferencia de etnias y culturas. (Peñalver Vilar, 2010)

Canal BAPNE, Body Percussion Acamedy (15 de marzo 2011) Body percussion - Método BAPNE - Javier Romero <https://www.youtube.com/watch?v=m6j4iDiahrY>

Canal BAPNE, Body Percussion Acamedy (21 de julio 2012) Body percussion and Boomwhackers-Método BAPNE-Javier Romero <https://www.youtube.com/watch?v=r2sOI1TUw9g>

IV. La fotografía como autoconocimiento

4.1 Las representaciones del cuerpo y la belleza en el arte a través de la historia

En retrospectiva a la historia, cada época ha sido marcada con diferentes características respecto al ideal de la belleza humana, pasando por diversos cambios, según las circunstancias sociales. Como menciona Pineda (2020) es en el paleolítico superior, donde yace el registro más antiguo de las primeras representaciones plásticas del cuerpo, habla de pequeñas estatuas femeninas en las cuales se resaltaban más algunas zonas del cuerpo como los senos las caderas y los muslos para resaltar la función sexual y reproductiva de la mujer. “el estereotipo de belleza femenina prehistórico se caracterizó por estar desprovisto de idealizaciones, construido en torno al cuerpo femenino en su estado natural, y en el cual la fertilidad y los signos de haber engendrado” (Pineda, 2020)

Aunque por otra parte, Pineda (2020) contrasta con la opinión de Lerot McDermott (1996) quien afirma que las figurillas femeninas podían ser autorretratos, por ello las medidas desproporcionadas, como resultado de la autocontemplación sin ningún reflejo, al observar el propio cuerpo, la concepción de este al plasmarlo podría verse deformado, así que la estética en la que es autoconcebido es diferente, que mirado desde el otro. Con ideas contrarias, Lipovetsky (1999) argumenta que son las partes que intervienen en la reproducción sexual las que son magnificadas, sin tener en cuenta aspectos que tengan relación con la admiración estética, sea propia, o del otro, él afirma que más bien es el reconocimiento funcional de las partes del cuerpo que tienen relación con la fecundidad.

Cabe destacar que era mayor la cantidad de representaciones del cuerpo femenino, en comparación del cuerpo masculino “Las femeninas son las más representadas. Casi siempre se presentan desnudas, sin indumentaria o adorno corporal, y se identifican por los rasgos faciales o por el carácter vertical del cuerpo.”

(Angulo Cuesta, 2006, pág. 256) también menciona la representación fálica exaltada como característica principal en las representaciones escultóricas masculinas en el periodo paleolítico. Por otra parte, De La Fuente (2004) habla de las representaciones bidimensionales del hombre realizando actividades de caza o rituales, al igual que en las esculturas femeninas los rostros no se distinguen, pero se hace énfasis en los brazos y las piernas los cuales representan de mayor medida, para dar la impresión de movimiento.

4.1.2 El canon de belleza en la Edad Antigua

Se considera el antiguo Egipto como el lugar donde se definen lo que se consideraría los primeros estereotipos de belleza, así como el surgimiento de un interés social por el cuidado del aspecto. Pineda describe que es en esta época cuando se establece un canon de belleza que va a ser regido por proporciones armónicas y medidas

Se determinó que la estatura perfecta para las personas era 18 puños: 2 para el rostro, 10 desde los hombros hasta las rodillas y los 6 restantes para las piernas y los pies. Se privilegiaron los cuerpos delgados, esbeltos y, en el caso específico de las mujeres, se promovieron los hombros estrechos, las caderas anchas, los muslos y glúteos grandes y la cintura pequeña pues, la figura femenina ideal, en el mandato de Akhenatón, es joven, delgada, con el vientre, nalgas y muslos protuberantes. (Pineda, 2020)

En lo que al rostro concierne, Rodríguez (2000) que las caras redondas y anchas eran las más apreciadas, cuellos altos y delgados, ojos grandes, nariz suave y labios gruesos. Fue en esta época cuando se tiene registro del inicio del uso de maquillaje, el teñido del cabello, la depilación e hidratación corporal, así como el cuidado y pintado de uñas de pies y manos. Pineda (2020) también resalta la importancia que cobró la jerarquía y poder político y social para idealizar y dejar en la historia a figuras de mujeres como Nerfetiti y Cleopatra, las cuales son las imágenes más conocidas de mujeres que se tienen en el antiguo Egipto.

En contraste, en la cultura griega, hasta la época de Pericles (495-429) Umberto Eco (2010) señala que la cultura no tenía como tal una estética o un canon de belleza definido, la belleza se atribuía a lo justo “casi siempre encontraremos la belleza asociada a otras cualidades. Por ejemplo, a la pregunta sobre el criterio de valoración de la belleza el oráculo de Delfos responde ‘lo más justo es lo más bello” (Eco, 2010, pág. 36) Aunque el concepto de estética ya estaba presente en la antigua Grecia *aisthetike*, este no hacía referencia al cuerpo humano, como describe Pineda (2020) para los griegos el concepto de belleza iba íntimamente vínculo al concepto del amor, lo amado, o quien era amado, era bello. Por otra parte, Pitágoras consideraba que lo bello estaba regido por las matemáticas y las proporciones armónicas. Para los postsocráticos la belleza estaba asociada a la virtud, la funcionalidad y el espíritu. Platón hablaba de la belleza del alma, a cuál considera más valiosa que la del cuerpo. Tomando en cuenta todo lo anterior se percibe que el concepto de belleza en la antigua Grecia no estaba unificado, sino asociado a diferentes conceptos, no se habla de un cuerpos o medidas específicas, era bello lo que fuera simétrico, proporcional, equilibrado y armónico.

Lo que es notable es la cantidad de representaciones plásticas masculinas de la época, las cuales superan en número a las representaciones femeninas

En esta época específica, el canon de belleza privilegió lo masculino,¹⁰ fundamentalmente los cuerpos atléticos, tonificados, definidos, musculosos y viriles de los atletas, gimnastas y guerreros; cuya desnudez era recurrente y a quienes, al igual que a los dioses, se les atribuyeron cualidades como: el equilibrio, la voluntad, el valor, el control, la virtud y, por tanto, lo bello. (Pineda, 2020)

En su libro historia de la belleza Eco (2010), menciona que en las representaciones escultóricas de los griegos no se idealiza un cuerpo con medidas estandarizadas, más bien se busca una representación de cuerpos en movimiento

que expongan el equilibrio entre físico y espíritu, un ejemplo de esto es “El Discóbolo” esculpida por Mirón (460-450 a.C.)

En contraste a las representaciones masculinas, la belleza femenina no tuvo el mismo peso ni la misma importancia, Paquet (1998), señala que esta era incluso desaconsejada, a la mujer no se le exigía alcanzar un canon estético, incluso las mujeres que se preocupaban por exaltar o adornan su físico con artificios eran mal vistas, los excesos no debían ser parte de la belleza femenina, estas debían limitarse solo a la gimnasia para mantener un cuerpo delgado, tonificado pero no robusto, aquí ya se mencionaban características más específicas sobre cómo debía ser el cuerpo de la mujer, cuello corto, senos pequeños, piernas gruesas. El autor también añade como exponían la dualidad de concepto de diferentes estilos de belleza, con Afrodita (Figura 19); la belleza dulce y armónica, y su contraparte Pandora, la pérfida y fatal. Convirtiéndose en una dualidad explotada muchos años después en los estereotipos del cine y la televisión, como la heroína y la femme fatale.

Figura 19

Afrodita de Siracusa



Nota: Copia de la época helenística, 2012 Museo Arqueológico Nacional de Atenas. [National Archaeological Museum \(namuseum.gr\)](http://NationalArchaeologicalMuseum(namuseum.gr))

La belleza en la antigua Roma fue heredera de las ideas estéticas de la antigua Grecia, así que comparten la concepción de esta. Uno de los cambios sustanciales es el papel de la belleza femenina, esta deja de ser una figura relegada y comienza a cobrar importancia, retomando el mito griego de Las tres gracias, la virgen, la esposa y la amante. Pineda (2020) también destaca que, en esa reconsideración de la mujer, se popularizó el uso de la cosmética, y las mujeres estaban más atentas a su autocuidado. En esta época se da un muy especial cuidado al aseo corporal con el uso de baños, lociones y ungüentos, la preocupación por acicalarse era una actividad propia de ambos sexos. En esta época cobran importancia los baños termales. Una de las diferencias con los griegos es la concepción del cuerpo masculino, ya no se buscaba que este fuera atlético, esto se atribuye a los cambios sociales por los que el imperio atravesaba. “Si el cuerpo griego aspiraba a una belleza luminosa de atleta, el cuerpo romano castigado por una dietética muy condimentada, maltratado por la contaminación de las calles y las emanaciones de la cloaca máxima en el periodo de decadencia” (Paquet, 1998, pág. 27).

4.1.3 La edad media

Uno de los cambios más notables en la concepción de la belleza transcurre en la edad media como resultados de diversos cambios, sociales, en los que la religión cobra un papel muy importante. El cristianismo se consolida, hay un paso al monoteísmo, las ideas griegas se dejaron atrás dando paso al oscurantismo, el hombre ya no es motivo de representación, ni cuidado, el culto al cuerpo es despreciado “la cristianización efectivamente puso de moda el pudor, la austeridad, tendencias que también preconizaban las epístolas de San Pablo y las críticas del profeta Isaías contra la impudicia de las hijas de Sion castigadas por su coquetería” (Paquet, 1998, págs. 30-31) Todo esfuerzo por replicar los cánones de belleza griego era prohibido por ser considerado pagano. La belleza física o cualquier esfuerzo por cuidarla o resaltarla en la edad media evocaba a lo carnal, Paquet

(1998) en su Historia de la belleza describe la posición de Tertuliano “Lo que es natural es obra de Dios, lo que es artificial es obra del diablo” era asociado a la lujuria y prostitución. En la misma idea Pineda (2020) enuncia que el concepto de belleza venía de una concepción moralina, y teológica, solo lo espiritual era bellos, por eso la mujer debía guardar un comportamiento de pudor y recato.

Sin embargo, no se pudo evitar caer en seguir un estereotipo o aspiración a cómo debía ser el cuerpo humano, y mucho de esto vino a ser dictado por los bárbaros, la gran influencia en la Edad Media fueron las invasiones bárbaras:

Los hombres debían ser altos, delgados, fuertes, esbeltos, musculosos, de pecho y hombros anchos, manos grandes y piernas largas... Por su parte, en el caso de las mujeres prevaleció la belleza nórdica de las ninfas: La mujer de esta época, rubia, con el cabello rizado en trenzas o suelto, deslumbra por su tez de lis o de nieve que se extiende hasta su cuello y manos; ese color revela la virginidad pura y angelical. Las mejillas tocadas por unos hoyuelos maliciosos se muestran inflamadas, al igual que los labios bermejos o encarnados. La frente fenestrada, es decir muy abierta, va depilada, y es ancha y profunda, lustrosa y pulida, refulgente. Las cejas, elemento fetiche en la Edad Media, deben ser morenas, arqueadas y finas. (Pineda, 2020)

Como describe Pineda (2020) solo la belleza correspondiente a la imagen de la Virgen María, era aceptada, parecía ser el único concepto aceptado, llevando consigo el símbolo de pureza, la belleza solo como una idea de sacralidad, cualquier otro tipo de belleza debía ser temido y alejado.

En la Baja Edad Media el estereotipo de belleza se humaniza, (Figura 20) ya no solo corresponde a las vírgenes, esto a raíz del surgimiento y la influencia de la

poesía de los trovadores y las novelas caballerescas, el concepto fue cambiando, ya no solo lo puro y virginal era lo bello

En este momento histórico, la belleza desciende de las vírgenes a las humanas, deja de ser espiritual y vuelve a ser corpórea; materializándose en la figura de las damas y doncellas cuya belleza inalcanzable se caracterizó por los cuerpos esbeltos, torso delgado, pechos firmes, redondeados y pequeños, caderas estrechas, piel muy blanca y cabello largo, rubio y reluciente. (Pineda, 2020)

Por otra parte aquí la autora recalca algo importante, que después influirá en la búsqueda de un estereotipo de belleza, porque parece que esta se le otorgo un valor de cambio en las relaciones, quien era bello podía ser amado “la belleza se constituyó como una garantía de amor, pues quien poseyese belleza se haría merecedora de amor romántico, fundamentado en la libre elección y el sentimiento; en contraposición al matrimonio tradicional organizado” (Pineda, 2020) Es decir, solo quien fuera poseedor de este atributo merecía ser amado y elegir el pareja con libertad, si no se poseía, no había más que ver la relación de pareja como una negociación sin poder de elección.

Figura 20

El estereotipo de belleza se humaniza



Nota: Angers, Tapiz del apocalipsis, (Apocalipsis 17) Castillo del Rey Renato, S. XIV. Fuente. [CMN-MEDIATHEQUE \(monuments-nationaux.fr\)](http://CMN-MEDIATHEQUE(monuments-nationaux.fr))

4.1.4 Renacimiento

Con el Renacimiento se deja atrás el teocentrismo, la figura del ser humano vuelve a cobrar importancia, los cambios en la ciencia, la religión y sus reformas, así como las transformaciones económicas y sociales; el retomar el clasicismo griego y romano dieron lugar a una nueva conceptualización del cuerpo humano y el significado de la belleza, se retoma la figura del desnudo teniendo como pauta la proporcionalidad, como ejemplo El hombre de Vitruvio de Leonardo Da Vinci (1492). En las mujeres de nueva forma hay un interés por el cuidado corporal, el cual desde la Edad Media había quedado muy de lado. En esta época el papel de la mujer cobra importancia desde diversos ámbitos:

El Renacimiento es un periodo de iniciativa y actividad para la mujer, que en la vida de la corte dicta las leyes de la moda y se adapta al boato imperante, pero que no descuida el cultivo de la mente, participa activamente en las bellas artes y tiene habilidades discursivas, filosóficas y dialécticas. (Eco, 2010)

Aquí cabe destacar la aparición de folletos y libros donde ya se les imponían a las mujeres criterios de belleza, como menciona Matthews (2018), por medio de dietas, consejos, recetas cosméticas escritas por hombres, esto se perpetuaría siglos después con la proliferación de revistas y todos los medios de comunicación masivos tratando de imponer un canón de belleza. Entre las obras pictóricas que retratan el ideal de belleza en el Renacimiento se encuentran El nacimiento de Venus (1482-1485) de Sandro Botticelli (Figura 21). La bella jardinera (1507) y La Fornarina (1518-1520) de Rafael Sanzio, Venus and amour (1524-1535) de Hans Baldung Drien, Venus de urbino (1538) y Venus del espejo (1555) de Tiziano Vecelli.

Paquet (1998) destaca que durante el Renacimiento imperó un gusto por los cabellos rubios, y las pieles blancas.

La importancia que cobra la figura femenina a partir de esta época es superior a la del hombre, y que es sobre la cuál recae la responsabilidad de mantener, a partir de aquí la figura del hombre y su belleza va perdiendo importancia, el cuerpo femenino se erigió como el único poseedor de belleza, y esta se consolidó como una característica y atributo indivisible, irrenunciable y exigible a la condición de ser mujer, “(...)el cuerpo femenino se erigió como el único poseedor de belleza, y esta se consolidó como una característica y atributo indivisible, irrenunciable y exigible a la condición de ser mujer” (Pineda, 2020, pág. 43).

Figura 21

El nacimiento de Venus



Nota: Botticelli, Sandro (1482). Fuente Florencia, Galería de los Uffizi [Sala de Botticelli :: Sala n° 10-14](#)
[▶ Virtual Uffizi](#)

4.1.5 Barroco

El Barroco se caracteriza por ser una época de opulencia, se abandona la proporción, naturalidad y medida que el renacimiento retoma de los griegos, se

prima una apariencia superficial, exagerada y con atavíos pomposos para mostrar una posición social y económica, solo si se poseían los medios se podía alcanzar el ideal de belleza.

De este modo, se consideró bello lo ficticio, lo maquillado, lo modificado, lo exagerado, y se hizo común el uso excesivo de cremas, lociones, afeites, perfumes, maquillaje³⁸ (polen y azafrán para colorear el rostro, carmín para los labios, lunares postizos),³⁹ peinados llamativos y pelucas empolvadas; fastuosidad que también se hizo manifiesto en la vestimenta, donde se popularizó el uso de encajes, corsés, zapatos de tacón, acompañado de accesorios, sombreros descomunales y joyas de gran valor. (Pineda, 2020)

Es importante destacar que es a partir del Barroco cuando se asocia la belleza con el cuerpo delgado, y la gordura se vio como significado de fealdad, como señala Pineda (2020), esto se muestra en las pinturas del español Juan Carreño de Miranda con los títulos de las obras *La monstrea vestida* y *La monstrea desnuda* (1680). En contraparte la Revolución francesa va a marcar un rompimiento con el ideal de belleza artificioso que imperaba durante el Barroco, se abandonaría la exageración, lo ostentoso sería criticado, ya que todo esto representaba la opulencia a la que los ideales revolucionarios se oponían y querían derrocar, como también argumenta Paquet (1998) hay un distanciamiento de todo lo artificial, y las ideas enciclopedistas y de ilustración van a influir en un regreso a lo natural, el maquillaje, aunque aún predominando la blancura, se suaviza, los labios ya no son del rojo intenso que en el Barroco. Un fenómeno importante que se ve como parte de la influencia de Romanticismo alemán, es que la apariencia exterior va a ser en parte un reflejo del estadio psicológico del momento. “Por primera vez, ya no se somete a la belleza a las reglas del canon ideal. Cada rostro es único, revelador de un yo secreto cuya transparencia a la mirada ajena puede resultar peligrosa” (Paquet, 1998, pág. 62). El autor también menciona que va a haber un gusto por un

aspecto demacrado o enfermo, un semblante abatido y pálido. En esta etapa el cabello oscuro será el que predomine entre las mujeres.

En la siguiente etapa, el impresionismo la idea de belleza deriva del bienestar burgués y el papel de la mujer como esposa y madre, la mayoría de las representaciones femeninas en el arte occidental muestran a la mujer burguesa vestida de acuerdo a la época y con poco maquillaje según Paquet el maquillaje exagerado se atribuía solo a las prostitutas, como nos muestran las imágenes del pintor Toulouse-Lautrec.

4.1.5 Siglo XX

A principios del Siglo XX A principios de 1900, nace el estereotipo de belleza de la *Gibson Girl*, el cual retomaba nuevamente el uso del *corset*, la estatura alta y delgada, y un rostro de ojos grandes y facciones finas.

Paquet (1998) también dice que en el siglo XX, surge otro cambio importante respecto a la concepción del cuerpo, a diferencia de las etapas anteriores; cuando el cuerpo trabajado se atribuía al trabajo, ahora es también visto como resultado del ejercicio para el cuidado del cuerpo. De la misma forma después a partir de 1900 ya se podía ver a cada vez más mujeres pasear en bicicleta y poco a poco se fueron abandonando el corsé y el cabello largo como canon de belleza.

Tras la primera y segunda guerra mundial la cirugía estética se empezó a popularizar y se volvió más accesible, así como el recurrir a tratamientos químicos. A partir de 1920 la piel bronceada se convierte en la aspiración de belleza, así como signo de estatus. Durante todo el siglo XX los cánones de belleza fueron dictados por las actrices y actores de cine y posteriormente de la televisión y la publicidad. Y con la llegada del nuevo siglo son ahora las redes sociales las que se han convertido en el medio de transmisión de imágenes.

4.2 La fotografía como medio de expresión en los adolescentes

El retrato ha estado presente a lo largo de toda la historia, de la misma forma que el autorretrato, el deseo de plasmar el rostro de una persona ha tenido diferentes razones y significados, así como diversas formas de realizarse. Antes de la fotografía la accesibilidad que cualquiera tenía para ser retratado eran mínimas, la fotografía democratizó el retrato, ya sea como medio de registro o expresión, además de las posibilidades que puede otorgar la fotografía a la acción de retratarse.

El retrato es quizás el tema más abordado por la fotografía desde sus inicios, generalmente con un sentido documental e influenciado por aspectos formales y compositivos desarrollados por la pintura y por el dibujo. Sin embargo, el interés hacia el retrato, por la fotografía contemporánea, plantea alternativas de mayor riqueza. (Arbeláez, 2002)

Estamos rodeados por imágenes, hoy más que nunca se ha dado un peso muy fuerte a la parte icónica del mundo que nos rodea, estamos bombardeados por imágenes de una forma tan rápida que ni siquiera se toma el tiempo para apreciar y/o analizar lo que se percibe. No existe una educación estética para entender el lenguaje visual que hoy día envuelve a los jóvenes, para que exista una decodificación de lo que se ve y quien lo percibe haga un juicio más crítico. Cuando se pueden entender las imágenes que se muestran, cuando el alumno posee los elementos para entender la comunicación visual puede verlos con otra perspectiva y a su vez el tendrá elementos que pueda usar para expresarse.

Justamente cuando se produce en el adolescente la construcción de la identidad, cuando los y las jóvenes están buscando definirse, y la imagen juega un papel determinante, es cuando más debemos ayudarles y dotarles de conocimientos para construir una mirada crítica, que les ayude a definir su propia imagen y les ayude a

defenderse y deconstruir analíticamente los mensajes visuales y los estereotipos visuales que tienen que ver con sesgos excluyentes. (López, 2020)

Un conocimiento general de la historia del arte, incluyendo también la fotografía, pero no solo como datos, sino analizando y siendo críticos con la diversidad de representaciones del hombre y la mujer a lo largo del tiempo, reflexionando la concepción de su imagen según su contexto social e histórico dotará a los alumnos de herramientas críticas y de composición para tener una perspectiva más amplia y nutrida, para que ahora sean ellos mismo quienes por medio de su visión expresen quienes son y como se sienten en el momento en el que están viviendo.

Estas obras construidas en diferentes momentos históricos constituyen formas de representación de sus autores, quienes con ellas proponen también una crítica y una forma de mostrarse ante sus inconvenientes personales y ante las problemáticas sociales que los rodean. Ofician, así como un arte comprometido con su situación, que nos habla de sus autores como representación de su mirada interpelante, pero también de un estilo de época. (Murolo, 2015)

Cuando el alumno tiene una visión más completa de la concepción del cuerpo a lo largo del tiempo y como esta ha ido cambiado, y su forma de plasmarlo en el arte, puede tener un pensamiento más crítico y ser más consciente del contenido de una imagen, teniendo en cuenta el contexto y el propósito de esta.

En la adolescencia el alumno pasa por una serie de cambios que le pueden hacer sentir inseguro, a través de una educación visual y estética se busca dotar a este de elementos para que pueda entender la diversidad estética del cuerpo, si se dota al alumno de los elementos para que tenga y entienda también un lenguaje, este se convertirá en un recurso de expresión para los adolescentes, para contar sobre su entorno, la percepción que tiene de él y como se ven a ellos mismos en el “Los lenguajes plásticos y audiovisuales proporcionan el ambiente adecuado para trabajar todos estos ámbitos interrelacionados de competencias diversas. El

adolescente se rodea de expresiones artísticas, como la música, la fotografía, las imágenes en general (...)" (Martínez Cano, 2011, pág. 270).

Como también menciona Martínez Cano, la clase de expresión artística puede ser mucho más que ofrecer datos sobre historia del arte, o diferentes técnicas plásticas como el óleo o la acuarela con prácticas sobre reproducir bodegones o cosas que no le signifiquen nada al adolescente, se tiene que convertir en un medio para que alumno desarrolle su creatividad y por medio de ella llegue a la expresión y autoconocimiento.

La clase de expresión plástica y visual se puede concebir, entonces, como un espacio de búsqueda interior, de encuentro con la corporalidad propia y de los demás. Puede fomentar el intercambio de emociones y pensamientos, a la vez que reporte seguridad y confianza en uno mismo. Se pone en juego la autoaceptación. (Martínez Cano, 2011)

Tomando en cuenta la teoría de las inteligencias múltiples que menciona Gardner (1994), no todos los alumnos tendrán las mismas habilidades para responder a los contenidos tradicionales en un currículo en la clase de artes, mientras a los alumnos que tengan inteligencia visoespacial les resultará más fácil seguir un trazo, encontrar un punto de fuga, reproducir a escala las dimensiones de un cuerpo geométrico, etc., dentro del propósito de enseñar al alumno técnicas y trazos para que reproduzca de forma realista lo que se le pide, se está dejando de lado la parte expresiva, y la clase de artes plásticas se puede volver difícil o monótona para quien no posea las habilidades de proporción y uso de la técnica, llevando esto a desanimar al alumno, el aprendizaje recaerá respecto a una evaluación en la que se calificó que tan bien reprodujo un bodegón pero no lo que expresó en el proceso.

Hoy en día la fotografía está al alcance de todos, pero el reto en su uso en los jóvenes radica en volverla un medio para el aprendizaje de artes plásticas. El lenguaje fotográfico resulta un lenguaje cercano y fácil de comprender y utilizar por

los adolescentes “La manipulación del lenguaje fotográfico facilita el uso, por un lado, de una simbología y lenguaje adolescente conocido; puede ser el medio más cercano a los jóvenes” (Martínez Cano, 2011, pág. 283). Con el cual todos se pueden sentir participes de crear, sin necesidad de tener habilidades especiales para dibujar o pintar, y aun de esta manera se está enseñando el lenguaje visual a través de los símbolos y la composición para expresar algo.

La fotografía, que destaca por su versatilidad para elaborar contenidos simbólicos y subjetivos, abrirá espacios de intercambio e interpretación libre. Si, además, le añadimos la posibilidad de ser participes en la elaboración de esa instantánea como sujetos participantes, estamos posibilitando a los sujetos el ser creadores de su propia imagen, manteniendo accesibles infinitas posibilidades de expresión. Debe ampliarse hacia un conocimiento directo del lenguaje fotográfico, así como una utilización creativa del mismo. sino que habríamos de motivar el contacto visual con el mundo desde la ironía, lo lúdico y lo reflexivo que se esconde en los mensajes visuales. Esta práctica estimularía en los escolares un aprendizaje efectivo a través de los mecanismos del lenguaje visual. (Martínez Cano, 2011)

En su estudio sobre “Fotografiarse, retratarse, expresarse. Fotografía y expresión de lo personal en adolescentes” Martínez Cano (2011) menciona que la expresión a través de fotografía puede jugar un papel importante en la forma en como el adolescente en esta época de cambios se percibe, y puede comunicar como quiere ser percibido

(...) le hacen observarse a sí mismo de dos perspectivas. Por un lado, desde su propio interior, comenzando a ubicar experiencias, vivencias y visiones desde una individualidad cada vez más acentuada y consciente. Por otro, desde fuera, contemplando la imagen del espejo, que va acompañada por la percepción que tienen los demás de él y de los

cánones que establece la sociedad sobre los cuerpos de hombres y mujeres. (Martínez Cano, 2011)

La fotografía se puede convertir en ese espejo para el auto reconocimiento “utilizando la fotografía como espejo, como pequeños fragmentos del ser personal al que reconocemos como yo personal, estamos buscando un desarrollo de la autonomía corporal y personal” (Martínez Cano, 2011, pág. 201).

Roland Barthes (1990) menciona que en el acto de la fotografía se dan tres momentos hacer, experimentar y mirar. En la época en la que fue escrito el libro, pareciera que el acto de hacer se reducía al fotógrafo, como el mismo escribe, hoy en día las cámaras están al alcance de todos, así que todos pueden ser el fotógrafo, todos “hacen” pero a la vez también todos “miran” todos son espectadores también. “Reconocerse e integrarse en la imagen visual es una nueva forma de enfrentarse a la vida. Nos convertimos ya no sólo en observadores, sino en participantes de la vorágine de imágenes visuales de nuestra sociedad” (Martínez Cano, 2011, pág. 274).

Continuando con esa Barthes habla de cómo quien va a ser fotografiado por el otro se siente observado y tiene la incertidumbre de cómo será la imagen plasmada “la fotografía crea mi cuerpo, o lo mortifica según su capricho (...) mi imagen va a nacer” (Barthes, 1990, pág. 41). En la misma idea menciona Sontag (2006) que la gente quiere obtener la mejor imagen, lucir más atractivos, pero no saben que la mayoría de las fotos no son veraces. Pero cuando el creador es el mismo adolescente, provisto además de nociones de arte y composición, se da cuenta que esa idealización detrás de una imagen no es real. Ahora es el mismo sujeto que cuando se auto fotografía puede definir como quiere ser visto, realizar la parte de “experimentar” a él mismo y a su realidad, al hacer un autorretrato el joven se cuestiona ¿cómo quiero ser visto? ¿cómo miro al mundo y cómo me interpreto en él?

Al fotografiarnos a nosotros mismos giramos nuestra mirada habitual al mundo y nos miramos, y a la vez nos interpretamos. De esta manera nos exploramos, pero no somos del todo reales, sino un reflejo de la visión personal que tenemos de nosotros mismos (Sontag, 2006)

Cuando el joven ya no es el objeto a retratar sino el creador del retrato, él decide, él tiene el poder de decir cómo y que se va a mostrar, de comunicar quien es y cómo se siente, al tener esa reflexión el adolescente reinterpreta la visión de si mismo, es creativo para mostrarse “controlar la imagen que los demás ven de nosotros nos posiciona como todo poderosos, de alguna dimensión de la construcción al menos la semiológica de nosotros mismos” (Murolo, 2015, pág. 683).

Para Martínez Cano (2011) el joven que se autorretrata, se convierte en el autor, ya no solo es observador, él crea, él decide como construir su identidad, en que forma mostrar su imagen, nadie más que el mismo determina la creación de identidad a partir de la imagen, y los códigos que el mismo determina, eso le confiere sentido de autonomía y auto aceptación, teniendo así la posibilidad de elevar su autoestima.

López considera que el fotografiarse a uno mismo representa un reto porque aunque sea uno mismo en un momento se enfrenta contra una imagen y todo lo que puede representar “(...)la confrontación con mi imagen personal me plantea una serie de retos antes mis recuerdos, mis deseos y mis ilusiones” (López Fernández Cao, 2006, pág. 144).

Lo importante es no caer en la banalización o superficialización del autorretrato, como menciona Murolo (2015), la aspiración de mayoría de los jóvenes al mostrar su imagen es crear una imagen deseable y popular. Se debe ayudar a tener un pensamiento crítico con las imágenes que los medios difunden, en las que en la mayoría están cargadas de estereotipos “Los estereotipos de belleza modernos generalmente incluyen las variables de juventud y éxito. Son contruidos socialmente con el soporte necesario de los medios de comunicación” (Murolo,

2015, pág. 691). Que los adolescentes tengan herramientas para la creación de un contenido que diga más allá, que produzcan una imagen que no responda a ciertos cánones o a como los demás los quieren ver, sino a como se ven ellos mismos y que se retraten para contar algo, dejando de lado contar o retratarse para agradar a los demás o ser popular, o considerar al cuerpo solo como un objeto de consumo “Ante la transgresión del cuerpo como objeto de consumo proveniente la imposición mediática, se plantea el cuerpo como carnalidad, como propuesta transformadora y de resignificación que posibilita hacer girar las intenciones univocas de la circulación mediática lineal o causal” (Morillo Santacruz, 2015, pág. 133).

Los rubros en los que trabajó el estudio de Martínez Cano (2011) para llevar la práctica del autorretrato fotográfico más allá, y de verdad interiorizar, para auto conocer y reflexionar; para la comunicación de sentimientos y emociones, la expresión grupal, comunicar a través de la imagen, valorar el propio cuerpo, aceptar la observación del propio cuerpo por otros y dar un reconocimiento positivo en el otro, el cuerpo como expresión.

Respecto a la valoración del cuerpo, aquí es donde cobra importancia que el alumno tenga una visión global sobre la representación del cuerpo a lo largo de la historia, incluso por ejemplo como ejercicio tomando la fotografía de Weston, se les puede mostrar como las partes de su cuerpo aisladas desde otra perspectiva, incluso como pueden llegar a representar otra cosa, como las conchas, las hojas, las verduras que retrata Weston. Descubren así partes o detalles a los que no les habían prestado atención desde otra perspectiva.

(...) la imagen del cuerpo como expresión artística establece una conciencia crítica de subjetividad (...). Se aborda por esto el cuerpo como historia, para significarlo como un documento de la presencia, es decir, de la presencia del ser como lenguaje, como voz, palabra, puesto que mediante el cuerpo se narran las vivencias del ser, se representa la historia personal, o las historias de poca resonancia (la historia de la

enfermedad, de la locura, de la sexualidad, de la risa, etc.). (Morillo Santacruz, 2015)

Muchos de ellos, aunque están bien familiarizados con la fotografía y hacerse autorretratos, pero la mayoría de veces lo hacen de forma rápida e inconsciente, replicando alguna moda, a alguna celebridad que admiran, mostrando que estuvieron en algún lugar popular, etc; pero realmente no se trabaja el proceso creativo, no muestran lo que es cada uno realmente es; son las mismas poses, ademanes, gestos, etc. El reto es concientizar que cada uno es diferente, que cada uno tiene algo único que mostrar y llevar ese autorretrato más allá, incluso expresar una experiencia.

(...) imágenes más complejas en las que priman aspectos psicológicos o afectivos del sujeto, por encima de los rasgos físicos. Abordándose así el cuerpo de manera fragmentada, en ocasiones acompañados de otros elementos que poseen alusiones directas al sujeto y que igualmente hablan de una individualidad, y de una totalidad, o también aluden a una experiencia vivida o soñada. (Arbeláez, 2002)

El estudio de Martínez narra como todos los alumnos se fueron involucrando en la actividad, porque la actividad de fotografiarse no les es ajena, se canaliza esa necesidad de registrar todo e fotografía, incluyendo a ellos mismos, pero ahora lo ven desde otra perspectiva, incluso narra cómo los alumnos conflictivos se mostraron involucrados y motivados, porque también tenían cosas que decir, algunos no habían encontrado una forma de hacerlo.

El concepto de realidad íntima de la tesis doctoral de Camats describe quien la define como “manera de ser de una persona, aquello que la hace distinta y única, al margen de lo que pueda afirmar o aparentar exteriormente y también como aquella forma de conocerse que solo suele estar al alcance del propio interesado” (Camats, 2015, pág. 5).

El objetivo es la representación fotográfica es que se vaya más allá de solo mostrar los rasgos fisiológicos, que vaya más allá de una foto que documente quien es el alumno en un sentido descriptivo o de asistencia como sería una foto de identificación se busca que vaya más allá

La práctica del autorretrato tiene mucho de ejercicio psicológico de representación de la personalidad, generando más allá de los rasgos fisonómicos. (...) El autorretrato permite que se conceda a la representación un amplio margen de prioridad a la semejanza psicológica sobre la fisonómica, ya que su verdadero cometido no se limita solo al parecido externo, sino que va más allá: busca representar también el parecido interno que solo puede conocer el propio pintor y que define su personalidad. (Camats, 2015)

Se propondrán tres ejercicios fotográficos, uno en el que den más importancia a su rostro, expresando quienes son y como se sienten en ese momento de su vida, un segundo en el que fotografíen su cuerpo pero de forma fragmentada es decir, solo una parte de él, de forma abstracta, incluso descontextualizando, convirtiéndolo en otra cosa, “fotografiar el cuerpo como un objeto deshumanizado para considerarlo un elemento abstracto de composición plástica” (Genet, R. & Arias-Camison, A., 2021, pág. 9) Tomando como ejemplo algunos de los trabajos fotográficos que menciona el estudio de Genet, se puede ver el trabajo Mapperton, Weston, John Coplans, Ernestine Ruben (Figura 22) y Barbara Crane, a lo que el estudio ha denominado el “cuerpo como objeto-recuerdo”

Artistas como Edward Weston (1886-1958) o John Coplans (1920 -2003) nos muestran cuerpos con una construcción semi-arquitectónica del cuerpo humano, sin abandonar lo orgánico de este. El cuerpo humano se transforma en un vasto paisaje gracias a la aparición de la fotografía de detalle y la mejora de las lentes. El cuerpo en esta dimensión revela

su universalidad y la intimidad del sujeto fotografiado. (Genet, R. & Arias-Camison, A., 2021)

Figura 22

Brazos de adolescente



Nota: El cuerpo como objeto, recuerdo. Fuente. Ruben, Ernestine, Teenage arms, 1981.

<https://www.ernestineruben.com/PortfolioDetail.aspx?GP=7&IM=1>

Tomar en cuenta detalles del cuerpo que normalmente pasarían desapercibidos, hasta incluso a partir de eso crear nuevas formas; que quien contempla olvide que es solo un cuerpo.

Se puede considerar, desde la aproximación de todos estos artistas, concebir el cuerpo como un paisaje digno de ser contemplado, un lugar

que recorrer con la mirada. Estos paisajes llenos de marcas del tiempo, como las arrugas y los pliegues, las heridas o los lunares muestran el aspecto vivencial y más íntimo de cada uno de nosotros, así como conectamos con todos los fragmentos de pieles anónimas viendo un reflejo de nosotros mismos. Se convierten, en un espacio y lugar de experimentación, desde lo más figurativo a la abstracción más absoluta, la piel se expande hacia límites insospechados. (Genet, R. & Arias-Camison, A., 2021)

Se puede también tomar otro ejemplo del cuerpo en el entorno, ¿cómo cambia el cuerpo de acuerdo al entorno? No será la misma forma como se exprese un cuerpo, en la escuela, en la ciudad, en el hospital, en el campo etc. Pareciera ser que este se adapta y se configura de acuerdo al medio, a veces para camuflajearse en, otras el medio como marco, como complemento o extensión del cuerpo, lo importante es que en el autorretrato el adolescente este consciente de esto y uso el medio como un elemento más de creación que le ayude a expresar quien es.

Dora Inés Munévar propone la cotidianidad como el medio a explorar procesos creativos, a partir de sentires corporales y acciones con las manos centradas alrededor de cuestiones tales como: lo que se siente; lo que se ve; lo que se oye; lo que se percibe; lo que se contacta; y yo añado otros elementos a la experimentación cotidiana; los sentires sensibles, los perceptos, los encuentros. Quiero sentir e ir más allá de cómo me siento...y me pregunto entonces, ¿cómo vivencio mi entorno? (Arbeláez, 2002)

La fotografía del finlandés Arno Rafael Minkinen (Figura 23), es un ejemplo de esa abstracción y deconstrucción del cuerpo, o la fotografía de Krzyzanowski, quien hace de las sombras de su cuerpo un elemento importante en la narrativa y la composición. Por otra parte, también están los autorretratos del fotógrafo Ralph

Gibson, enfocado más en el área del rostro, al igual que las series fotográficas de Duane Michals.

Figura 23

Abstracción y Deconstrucción del cuerpo



Fuente. Minkkinen, Arno Rafael; Foster Pond 1989. Foto de archivo <https://www.arnorafaelminkkinen.com/>

El adolescente puede entender que la cámara de su dispositivo, más que una extensión de él, que le ayuda a estar comunicado todo el tiempo, pero no siempre comunica quien es, puede ser también un medio para expresar su ser, hacer las veces de pincel y lienzo, para mostrar una parte de lo que es, mostrar su individualidad, a través de un lenguaje pictórico que le dará las herramientas para ver su cuerpo de forma total o fraccionada como un elemento estético a retratar más allá de una fotografía que solo responda a los cánones y estereotipos establecidos por los medios o redes sociales, en lo que el joven pareciera perder su identidad porque es una foto que no se toma de forma consciente ni muestra realmente quien es, obedeciendo solo a las tendencias de las redes sociales, cuando se retrata a él

mismo de forma reflexionada y consciente, teniendo un lenguaje y sensibilidad estética, se da cuenta de su individualidad y creatividad, reforzando así su seguridad y autoestima.

Metodología

Esta investigación fue de tipo exploratorio, con un alcance aplicada, de diseño experimental con un enfoque mixto.

Para el estudio se elaboró un cuestionario de 10 preguntas como instrumento de investigación, (Figura 24) con el objetivo de identificar la autopercepción que tiene el alumnado a su forma de ser, cómo perciben sus cualidades y defectos, en lo físico y en su personalidad. (ANEXO 1)

Figura 24

Alumnos Reunidos en el Aula 2023



Nota: Aplicación de cuestionario en institución educativa, previo a la clase muestra (2023). Fuente: Archivo propio

Posteriormente se aplicó una segunda parte del cuestionario y una entrevista global con los alumnos, para que estos expresaran lo que les habían parecido los ejercicios, si habían aprendido algo nuevo, si habían sentido algún cambio en su estado de ánimo o la forma en cómo se percibían a ellos mismos, así como de qué

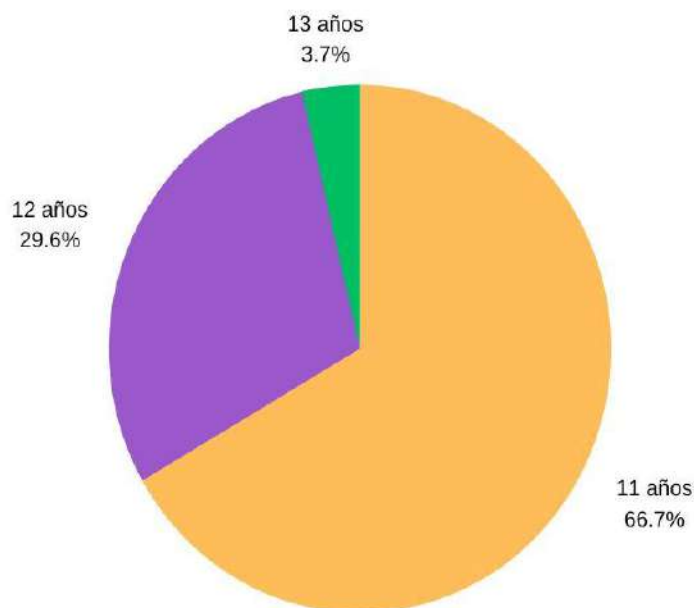
forma se habían sentido al terminar la clase y cuál creían ellos que era la utilidad de las diferentes disciplinas artísticas.

Resultados

Cómo se puede ver en la figura 25, el rango de edad de los participantes fue; un 66.7% de once años, un 29.3% de doce años y un 3.7% de 13 años. De estos 16 fueron mujeres y 11 hombres, esto significa que la mayoría de los participantes están en la edad de la preadolescencia y la mayoría son mujeres.

Figura 25

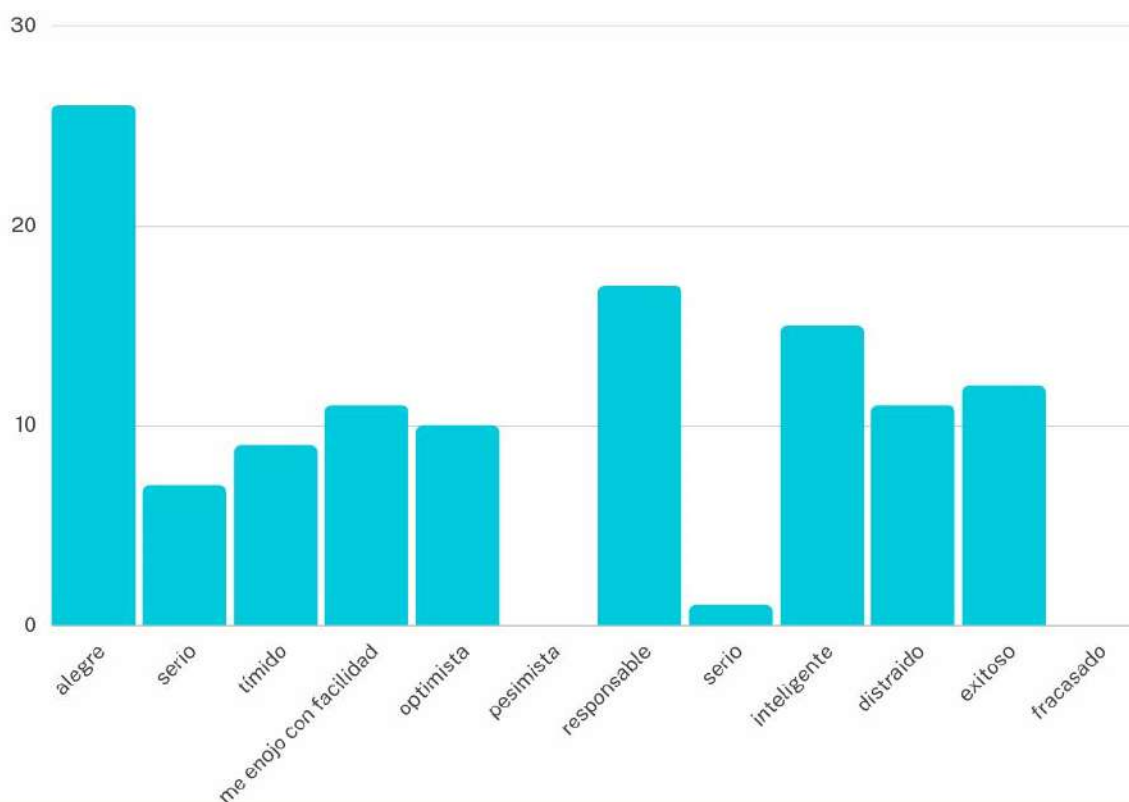
Edad de los participantes



Nota: Rango de Edad de los participantes (2023). Fuente: elaboración propia

Figura 26

Forma de ser

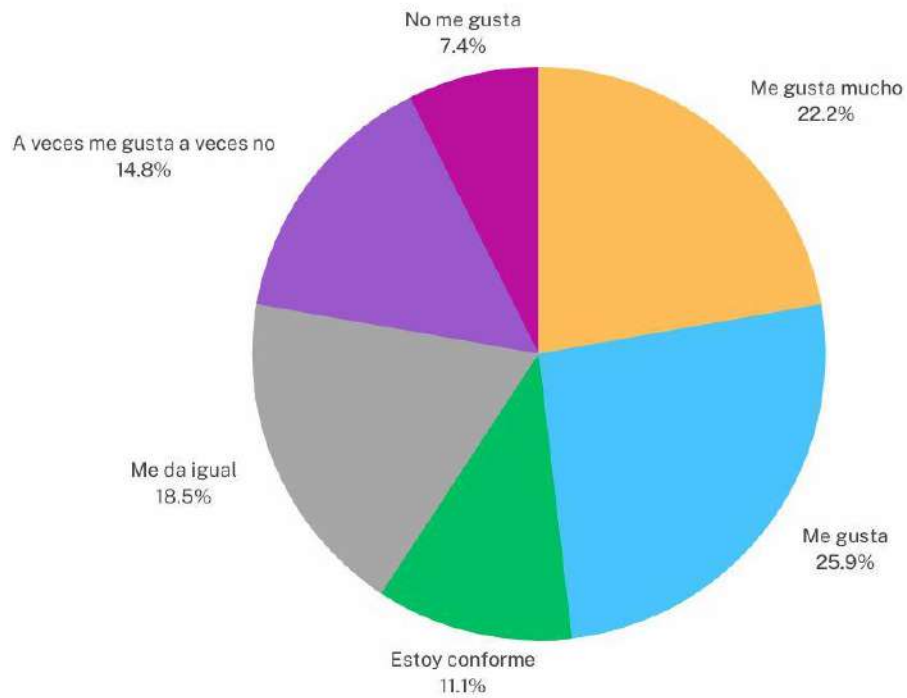


Nota: Como percibe el alumnado su forma de ser (2023). Fuente: Elaboración propia

Respecto a su forma de ser, al preguntar cómo se perciben a sí mismos, la mayoría de los alumnos se perciben a sí mismos como alegres (*Figura 26*), siendo esta la opción que eligieron con mayor frecuencia. Aquí podían elegir más de una característica. La segunda más elegida fue que se consideran responsables e inteligentes. Un porcentaje alto también optó por la opción de que se enojaba con facilidad. Cabe destacar que ninguno se percibió como fracasado o pesimista.

Figura 27

Aspecto físico

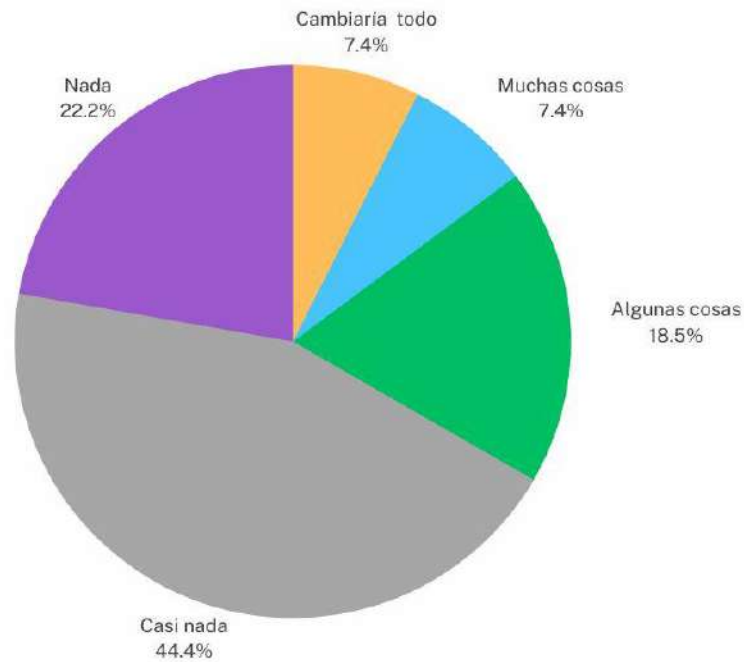


Nota: Percepción del aspecto físico. Encuesta (2023) Fuente: Elaboración propia.

Respecto a su autopercepción, la figura 27 muestra que un 25.9% gusta de su aspecto físico, seguido de un 22.2 a quienes les gusta mucho, en contraparte un 18.5 contestó que le daba igual y a un 14.8 dijo que le gusta algunas veces y otras no. Solo un 7.4% afirmó no gustarle su aspecto físico. Lo cual muestra como en esta etapa la mayoría se acepta como es, y no tiene inseguridades, lo cual es un buen momento para reforzar esa concepción positiva a través de la enseñanza del arte.

Figura 28

Imagen personal

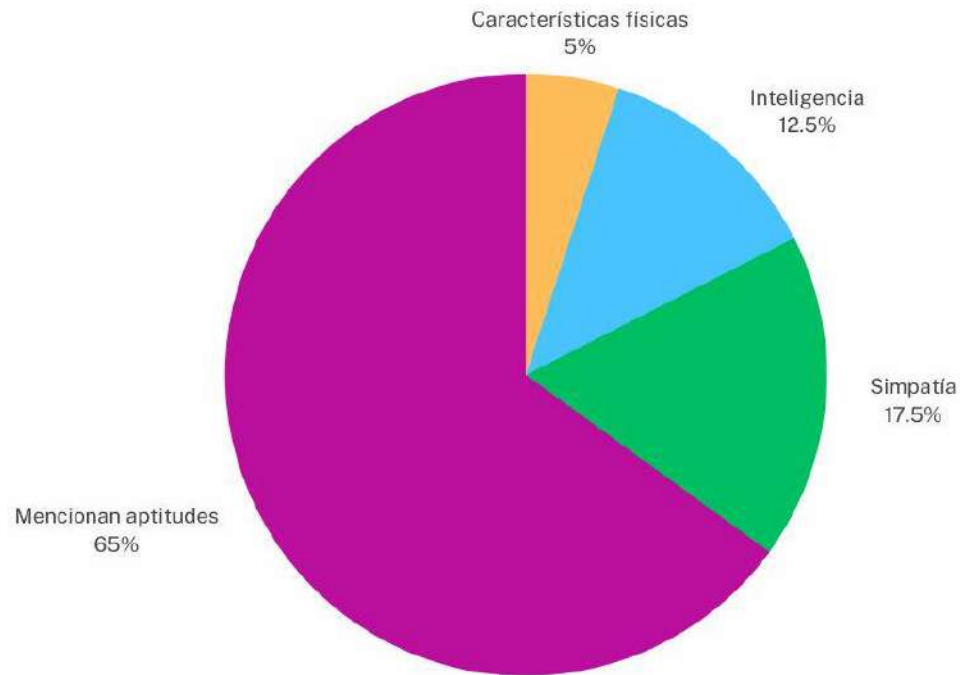


Nota: Autopercepción de su imagen personal. Encuesta (2023) .Fuente: Elaboración propia.

En la pregunta, ¿cambiarías algo respecto a tu forma de ser?, los participantes escogían si pudieran cambiar algo respecto a su aspecto físico, siendo “casi nada” la respuesta que más eligieron. La media quedó en 18.5 que afirmó que si cambiaría algunas cosas (*Figura 28*).

Figura 29

Cualidades de la personalidad



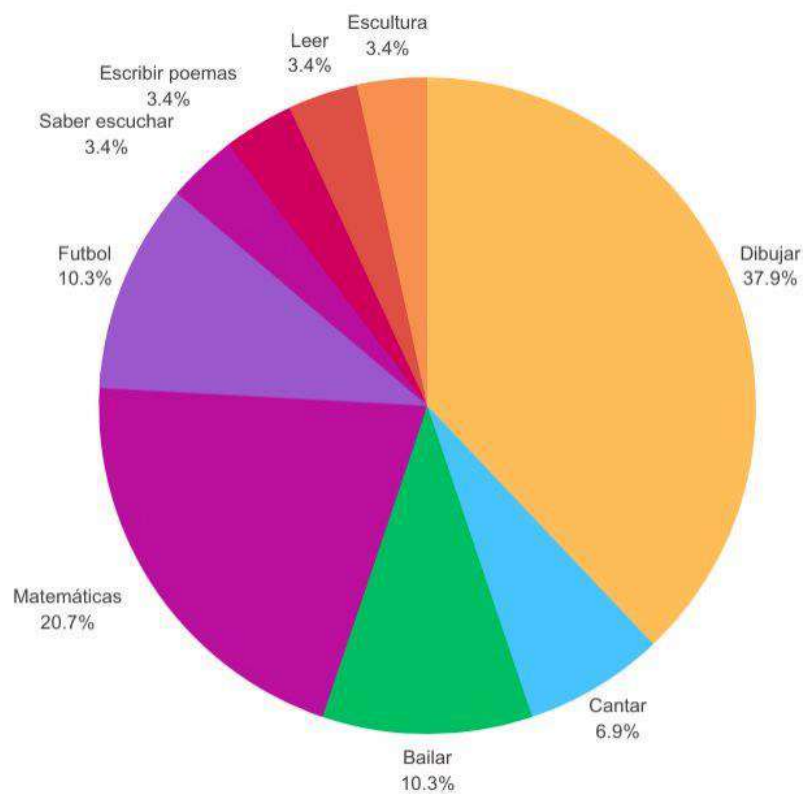
Nota: Cualidades de la personalidad mencionadas (2023). Fuente: Elaboración propia.

En la pregunta sobre cuáles eran las cualidades que ellos consideran tener, la cual se contestaba sin opciones, sino de forma libre, también se les explicó que podían ser tanto físicas como de personalidad. La mayoría mencionó como sus cualidades; aptitudes o habilidades que consideran tener en alguna actividad, luego mencionaron características de su personalidad, las características físicas fue lo que menos mencionaron en este rubro.

Un 17.5% consideró la simpatía y ser amigable como una de sus principales cualidades. Solo un 5% tomó en cuenta las características físicas como una cualidad. (Figura 29).

Figura 30

Aptitudes



Nota: Aptitudes consideradas como cualidades (2023). Fuente: Elaboración propia.

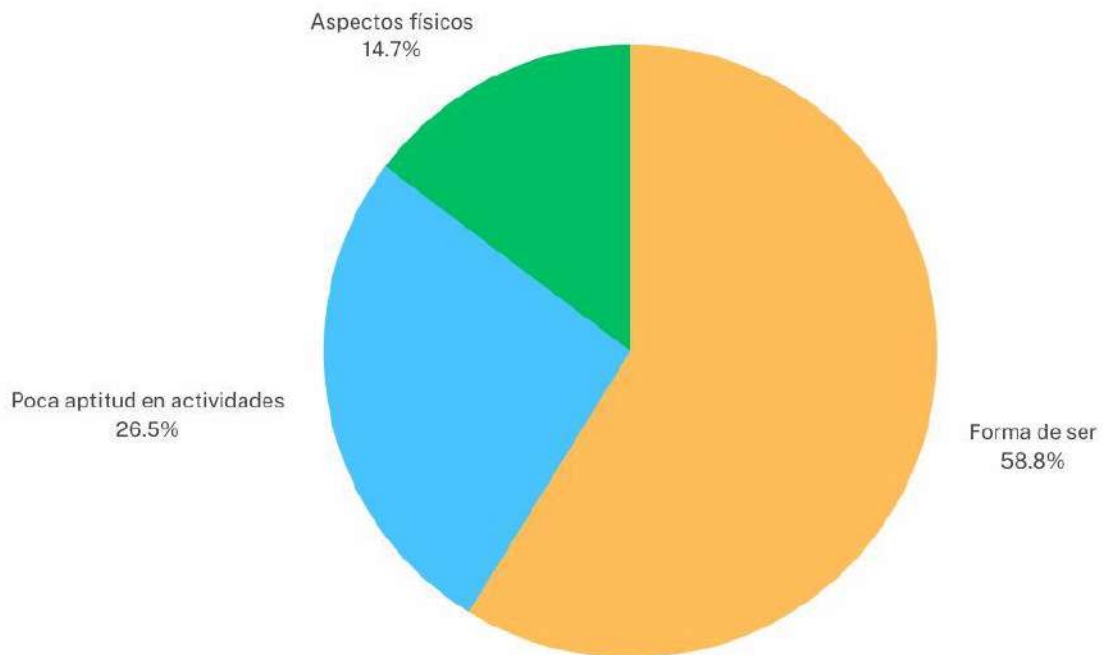
Respecto a las aptitudes o habilidades que ellos consideran como una de sus cualidades está, el saber dibujar, la cual fue una de las más mencionadas, así como

la habilidad en las matemáticas. Actividades físicas como bailar y el futbol obtuvieron un 10.3%. Seguidas de saber escuchar, leer y escribir poemas. (Figura 30).

Los alumnos tienen un buen autoconcepto y se sienten bien con ellos mismos por una actividad que les gusta y que ellos consideran que son hábiles en realizar.

Figura 31

Defectos percibidos

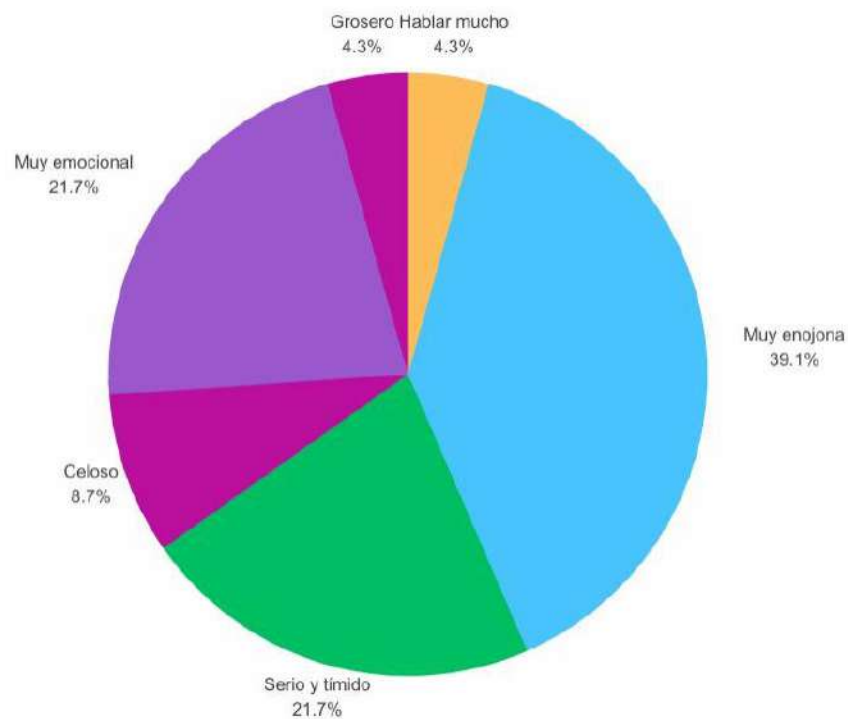


Nota: Percepción sobre defectos de forma general (2023). Fuente: Elaboración propia.

En la pregunta sobre cuales perciben que son sus defectos, la figura 31 nos muestra como de igual forma, perciben más como defectos las características que ellos consideran parte su forma de ser, que los aspectos físicos. La falta de habilidad en alguna actividad; como bailar, la lectura o las matemáticas, la perciben también como un defecto. Aunque fue lo que menos mencionaron, los que ellos consideran como un defecto respecto a lo físico, fueron la estatura y los ojos.

Figura 32

Defectos percibidos



Nota: Características de la personalidad percibidos como defectos (2023). Fuente: Elaboración propia.

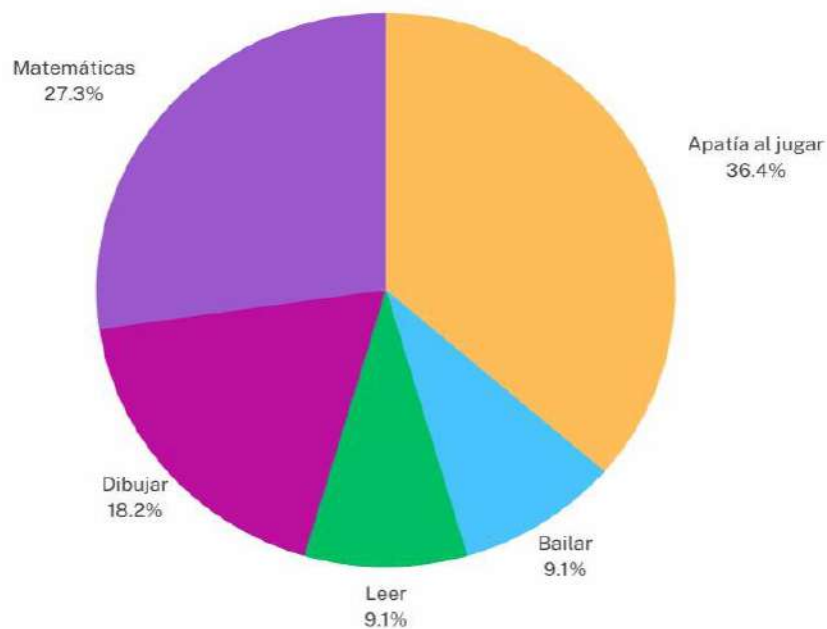
La *Figura 32*, muestra que la opción “Ser muy enojón o enojona”, fue descrito como el principal defecto percibido por la mayoría. Otra característica que la

mayoría escribió es “ser muy emocional” o “muy sensible”, “ser tímido y serio” fueron otros de los rasgos que también mencionaron de forma repetida como un defecto.

Respecto a lo anterior, se puede observar como algunas características de cambios de humor, propios de la edad, o como algunos de ellos mencionaron “ser muy emocional” lo consideran un defecto. Aunque estos cambios emocionales son propios en la adolescencia, pero ellos desde su perspectiva no lo ven de esta forma. Esta observación puede ayudar a mostrar y hacer consciencia que esos cambios y sentimientos son una transición y no un defecto, así como la oportunidad de enseñar como canalizar esos cambios de humor a través del arte.

Figura 33

Defectos percibidos



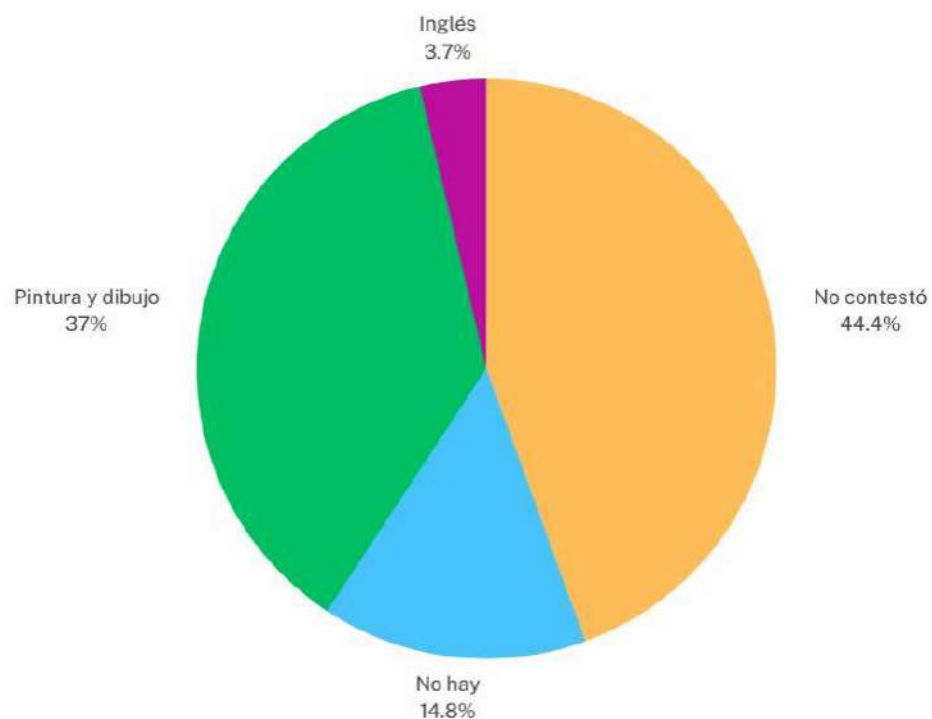
Nota: Falta de habilidades percibidas como defecto (2023). Fuente: Elaboración propia.

Respecto a lo que ellos consideran como falta de habilidad o destreza en alguna actividad, lo más mencionado como defecto fue “no me gusta” o “no quiero jugar”, (*Figura 33*), esa aparente apatía que ellos consideran un defecto, puede ser también un resultado de los cambios por los que se atraviesa en esa etapa.

En segundo aspecto que perciben como un defecto es la poca habilidad que considerarían tener en matemáticas, lo cual nos podría hablar de un sistema que pone demasiado énfasis en la inteligencia matemática y cuando el alumno considera que no tiene suficiente habilidad en esta área, cree tener un defecto.

Figura 34

Educación Artística

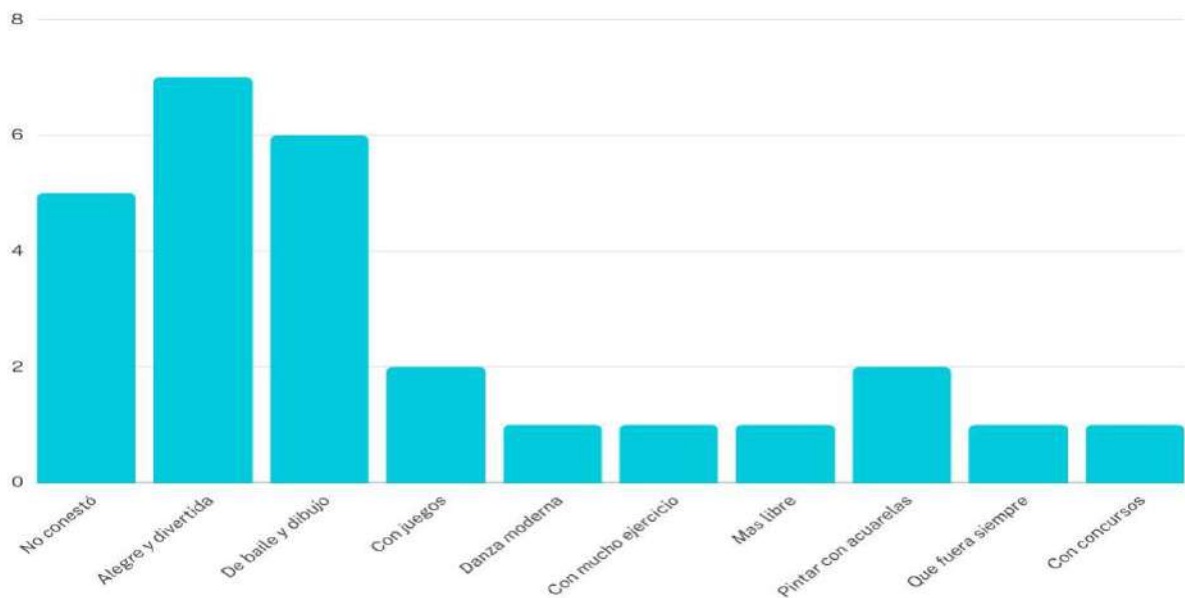


Nota: Educación artística impartida en la escuela (2023) Fuente: Elaboración Propia

Se preguntó sobre cuál es la materia que se imparte en la escuela, la mayoría no contestó, seguido de quienes contestaron que pintura, ya que se mencionó que a veces hacen algunas manualidades que conllevan esa actividad. Cabe mencionar que algunos suelen tener confusión entre actividad artística y educación física, así como idiomas, algunos consideran como materia de educación artística, las actividades que no forman parte de las materias como Español, Matemáticas, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales (*Figura 34*).

Figura 35

Preferencia por dinámica de clase

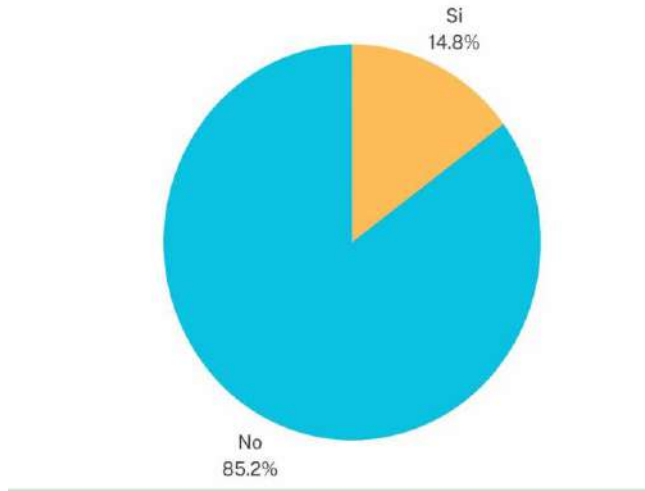


Nota: ¿Cómo te gustaría que se impartiera la clase de arte? (2023) Fuente: Elaboración propia (Encuesta 2023)

Como muestra la figura 35, los alumnos manifestaron que les gustaría que la clase de educación artística fuera alegre y divertida, mencionando baile y dibujo, como segunda opción más importante.

Figura 36

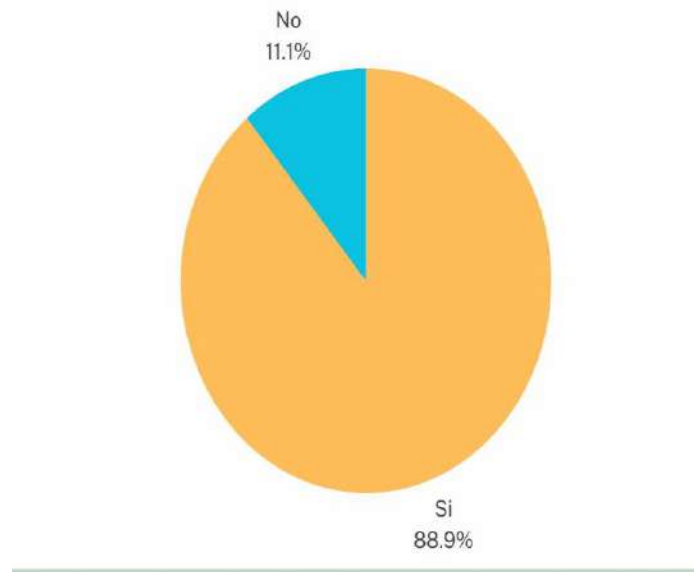
Clases externas



Nota: ¿Toma alguna clase de arte de forma externa? (2023) Fuente: Elaboración propia

Figura 37

Asistir a clase externa

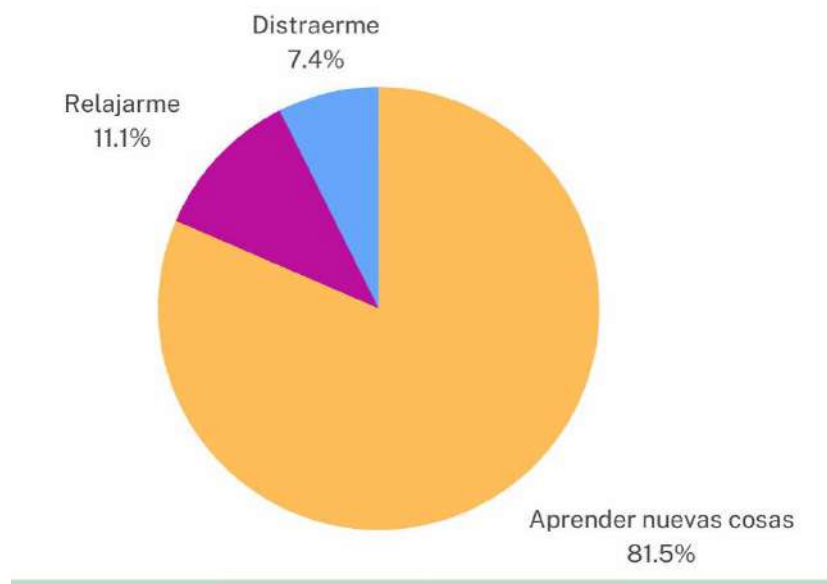


Nota: ¿Te gustaría tomar una clase de forma externa? (2023) Fuente: Elaboración propia

Casi la totalidad de los alumnos manifestaron no asistir a alguna clase de disciplina artística de forma externa (*Figura 36*), pero contestaron que si les gustaría hacerlo (*Figura 37*).

Figura 38

Motivos para tomar clase externa

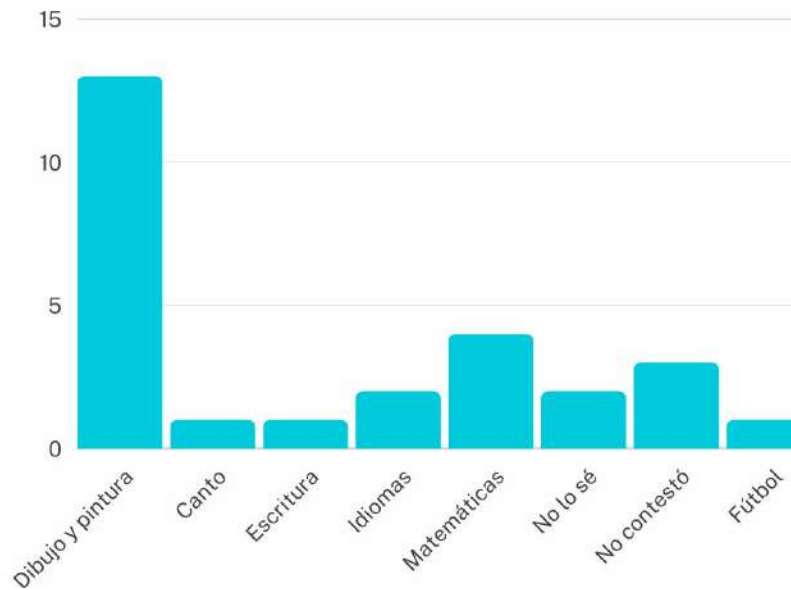


Nota: ¿Por qué te gustaría tomar alguna clase de arte de forma externa? (2023) Fuente: Elaboración propia

La mayoría de los alumnos manifestó que le gustaría asistir a una clase de arte de forma externa para aprender cosas nuevas (*Figura 38*) y la disciplina que eligieron como la que más le gustaría aprender fue dibujo (*Figura 39*).

Figura 39

Preferencia de disciplina

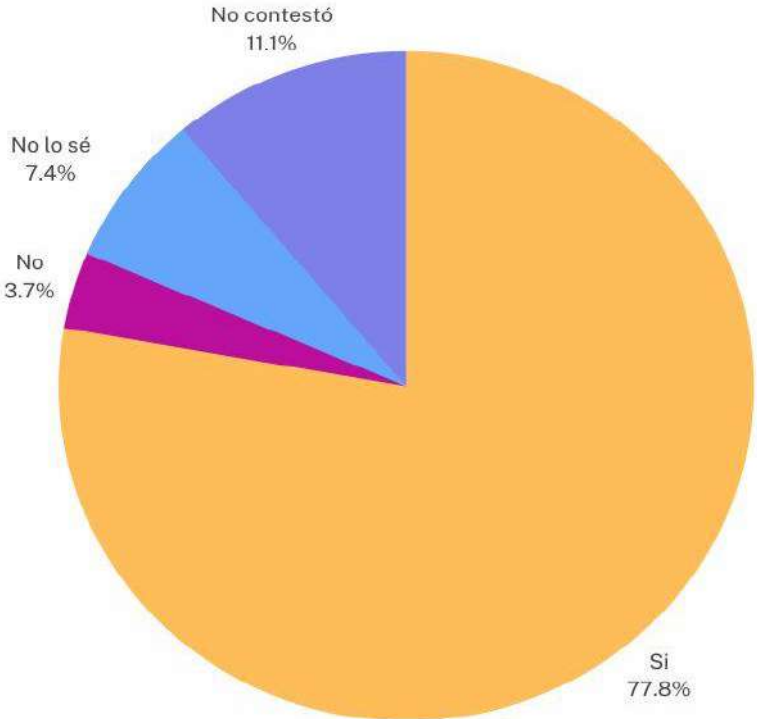


Nota: ¿De qué disciplina te gustaría tomar clase? (2023) Fuente: Elaboración propia

En la segunda parte del cuestionario, que se llevó a cabo junto con una entrevista grupal, los alumnos expresaron si les habían gustado o no las actividades propuestas (*Figura 40*).

Figura 40

Actividades propuestas

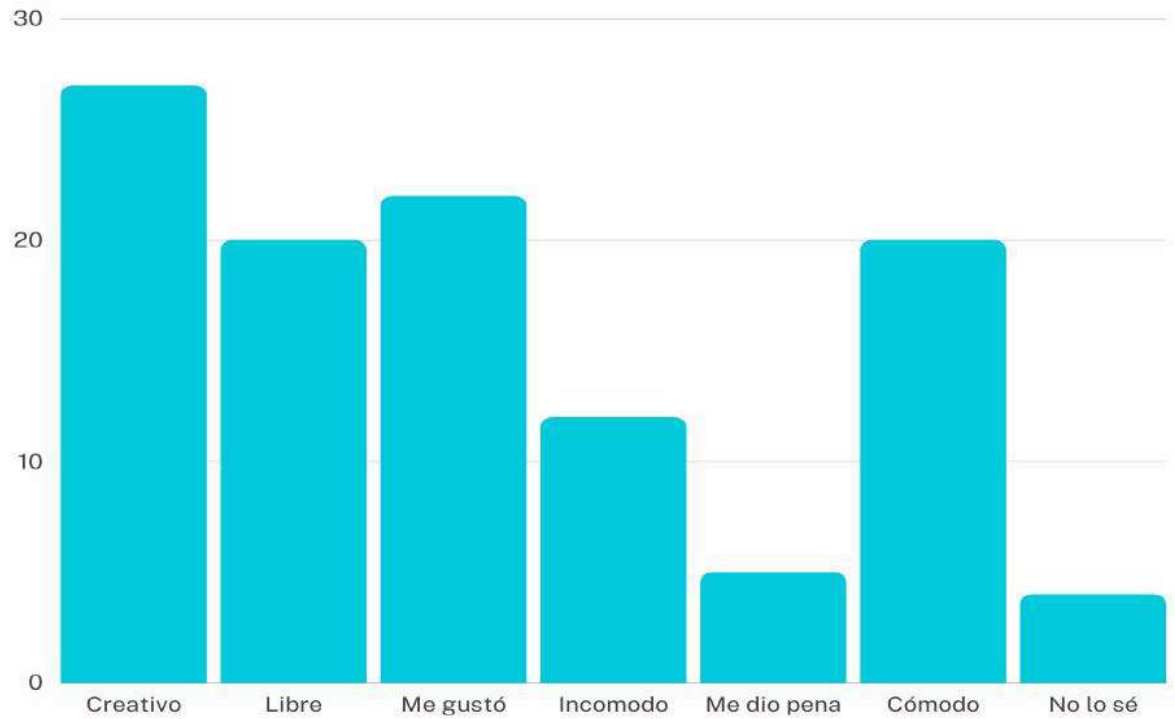


Nota: ¿Te gustaron las actividades propuestas? (2023) Fuente: Elaboración propia

También hablaron sobre cuáles fueron sus sentimientos e impresiones después de las actividades muestra de danza, ritmo y teatro. (Figura 41).

Figura 41

Percepción después de la clase



Nota. ¿Cómo te sentiste después de realizar las actividades propuestas? (2023) Fuente: Elaboración propia

Análisis de resultados

En la clase muestra hubo participación de todos en los ejercicios de danza y rítmica. En los ejercicios de teatro, algunos decidieron no participar, manifestaron en la entrevista que no se sienten cómodos hablando en público, ya que ellos prefieren escribir o dibujar. Hubo algunos que mencionaron que al ver que los ejercicios de improvisación de teatro era como jugar, se animaron a participar. Algunos manifestaron que al principio se sentían incómodos o con pena, pero conforme fueron avanzando los ejercicios se fueron olvidando de eso y se dejaron llevar. La mayoría manifestó no conocer esos ejercicios de baile y les parecieron divertidos y algunos como un juego.

En esta etapa que es cuando se da la transición a la adolescencia la mayoría de los jóvenes se perciben a sí mismos como alegres, y señalan como parte de su personalidad cualidades que serían tomadas como positivas. De igual forma, respecto a la autoimagen la gran mayoría parece estar conforme con su aspecto físico y no querer cambiar nada o casi nada.

Respecto a las cualidades lo que ponderan como importantes, destacan la capacidad o el talento que ellos perciben tener en alguna actividad que les gusta hacer, seguida de aspectos de la personalidad y en último lugar consideran los aspectos físicos como cualidades importantes o a mencionar. En los defectos se perciben primero rasgos de su personalidad que ellos consideran negativos, como tener mal carácter o ser muy serio o tímido, en segundo lugar, perciben como un defecto lo que considerarían como la falta de habilidad en alguna actividad. De igual forma en este rubro, las características físicas apenas son señaladas. Así que pareciera que la mayor seguridad viene de la percepción de tener habilidad en una actividad.

Otro resultado que arrojó el cuestionario es que la mayoría de los alumnos parecen no tener mucha claridad en lo que es educación artística o cuales son las disciplinas que se podrían impartir, o las perciben como alguna actividad

extracurricular, que puede ser incluidas en las otras materias como “crear manualidades” “deportes” “inglés”, como ellos mismos mencionaron.

La mayoría manifestó que le gustaría tomar alguna clase de arte de forma externa porque les gustaría aprender nuevas cosas y la forma en la que les gustaría que esta fuera; es alegre y divertida. Dibujo fue la disciplina que más se mencionó como lo que les gustaría aprender, en esta lista aparece de nuevo la elección de matemáticas. Al hablar de arte, son las artes plásticas, sobre todo dibujar, lo que la mayoría perciben como arte.

Sus impresiones respecto a la clase muestran fueron que se sintieron diferentes porque era algo nuevo, también expresaron haberse sentido creativos con los diferentes movimientos en danza y la improvisación de teatro. Mas de la mitad expresó que al comenzar los ejercicios de danza se sintió incomodo y con un poco de pena, pero después con la indicación de los diferentes movimientos se fueron sintiendo libres. La mayoría destacó que en el ejercicio de danza fueron los movimientos ondulantes con los que sintieron mayor libertad en todo su cuerpo.

Conclusión

La presente investigación muestra la importancia y necesidad de la impartición de las artes como una materia a la que se le tiene que dar un peso mayor, ya que respecto a la entrevista hecha, muchos de los estudiantes entrevistados, confunden o tienen una concepción errónea de lo que es la materia de artes, confundiéndola con el espacio que se puede dar, para realizar alguna manualidad, o con educación física, por la cuestión del uso del cuerpo en danza o teatro. En la entrevista y cuestionarios se muestra que ellos mismos no la consideraron una materia de importancia considerable, como lo hacen con español, matemáticas o ciencias naturales.

Por otra parte, en el autoconcepto que tienen los alumnos de ellos mismos, el estudio mostró que algunos estudiantes consideran como un defecto, no tener aptitudes para las matemáticas, lo cual nos deja ver el énfasis que sigue teniendo la educación en solo un tipo de materias, ponderando como mayor, solo una de las inteligencias, como la lógico matemática, esto conlleva a que en la formación no se desarrollen todas las inteligencias y capacidades del alumno, creando así, una autoconcepción sesgada, solo por ser algunas habilidades académicas las que se están considerando.

Aunque al principio algunos alumnos se mostraron un poco renuentes a participar en algunas de las actividades, poco a poco, al ver que los movimientos de danza no eran estructurados o no tenían que bailar en parejas, que solo se daban algunas instrucciones generales de los movimientos y lo demás era de forma libre, los alumnos se mostraron más animados para participar, por que como dijeron después, les pareció un juego y varios de ellos manifestaron sentirse seguros, lo cual manifiesta la importancia del uso de una enseñanza de las artes con técnicas más libres, en las que el alumno pueda mostrar más su individualidad al expresarse y sentirse menos estructurado.

El estudio nos muestra lo importante que es usar y adaptar técnicas pertinentes para el adolescente, para la enseñanza del arte, para que en esta etapa de cambios, este se sienta dentro de una práctica segura, en la cual pueda descubrir nuevas habilidades que tal vez no conocía, así como expresarse y fortalecer las habilidades ya existentes.

Referencias

- Abad Carlés, A. (2004). *Historia del ballet y de la danza moderna*. Madrid: Alianza.
- Agudelo Díaz Del Castillo, Á. J. (2014). Secuencias rítmicas corporales. Herramienta pedagógica musical para facilitar la independencia rítmica corporal y la práctica de conjunto. *El Artista*(11), 54-64. Obtenido de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87432695003>
- Alberdi Alonso, A. A. (2013). *Breve Historia de la Danza* ©. Ediciones del Laberinto para Bachillerato.
- Albornoz, Y. (2009). Emoción, música y aprendizaje significativo. *Educere*, 67-73. Obtenido de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35614571008>
- Aleman, M. (2012). *Aleman, M. (2012). Historia de la danza II. La danza moderna hasta la Segunda Guerra Mundial*. Valencia: Piles. Valencia: Piles.
- Alonso Martín, R. (2019). *Hugo Argüelles: el Teatro de la identidad*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Angulo Cuesta, J. &. (2006). Diversidad y sentido de las representaciones masculinas fálicas. *Actas urológicas españolas*, 254-267.
- Arbeláez, J. E. (2002). *Arbeláez, J. E. (2002). La fotografía y el cuerpo (Trabajo para solicitar cambio de categoría)*. Medellín: UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA . Medellín: UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA .
- Arbonés, M. &. (2015). *Arbonés, M., & Barnet, S. (2015). Danza movimiento terapia: Análisis del movimiento de un grupo de personas con discapacidad intelectual*.
- Baranda Leturio, N. (2007). *La prosa y el teatro medievales*. UNED Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Barba, E. &. (1990). *Barba, E., & Savarese, N. (1990). El arte secreto del actor, Diccionario de Antropología teatral*. México: Editora Pórtico de la Ciudad de México; Escenología, A. C.
- Barba, E. (1994). *La Canoa de Papel, tratado de Antropología Teatral*. Buenos Aires: Catálogos Editora SRL.
- Barthes, R. (-B.-M. (1990). *La cámara lúcida*. Barcelona-Buenos Aires-México: Paidós comunicación.
- Begua, C. (2000). Tragedias. En I. d. Jorge, *Tragedias de Sofocles*. Gredos: Madrid.
- Bergue, I. (1985). *Vivir tu cuerpo*. Madrid: Narcea.

- Berrocal, J. A. (2014). Berrocal, J. A., Tripovic, Y., & Naranjo, F. R. (2014). El método BAPNE y su repercusión en las capacidades cognitivas. El reconocimiento docente. Innovar e investigar con criterios de calidad. *XII Jornadas de redes de investigación en docencia universita*, 1672-1686.
- Boal, A. (2002). *Teatro del oprimido Juegos para actores y no actores*. Alba.
- Bosco, C. (. (2017). *Bosco, C. (2017). Breve Historia universal del teatro 2º año*. Rosario: Instituto politécnico, Universidad nacional del Rosario.
- Buis, E. (2019). *El juego de la ley: la poética cómica del derecho en las obras tempranas de Aristófanes (427-414 a.c)*. Madrid: Dykinson.
- Camats, J. I. (2015). *Tesis doctoral Autoretrato la mirada interior*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Caudillo Lozano, J. (2016). *Cuerpo, crueldad y diferencia en la danza Butoh: una mirada filosófica*. México: Plaza y Valdés, S.A. de C.V. Obtenido de <https://elibro.net/es/ereader/bibliouaq/39216?page=88>
- Chao Fernández, R. M. (2015). BENEFICIOS DE LA MÚSICA EN CONDUCTAS DISRUPTIVAS EN LA ADOLESCENCIA. *Revista electronica Actualidades Investigativas en Educación*, 15(3), 1-24. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44741347006>
- Choza, J. (2007). Choza, J. (2007). Formas primordiales de expresión corporal: la danza como plegaria. *Fedro, Revista de estética y teoría de las artes.*, 72.
- Cohen, V. (2013). *Problemas en la definición de danza Butoh. IX Jornadas Nacionales de Investigación en Arte en Argentina*. La Plata: Facultad de Bellas artes.
- De la Fuente, B. (2004). La universalidad en las representaciones de la figura humana. *Arqueología Mexicana*, 12-15.
- De la Rosa, C. I. (2017). De la Rosa, C. I. (2017). ¿La danza clásica contemporánea, un estilo coreográfico del siglo XXI. . *ESCENA, Revista de las artes*, 77.
- Deutsch, A. (2009). *Luciernaga-clap*. Obtenido de http://www.luciernaga-clap.com.ar/articulosrevistas/7_marywigman.htm
- Domínguez Águila, L., Muñoz Barriga, L., & Castro Hidalgo, A. (2006). Sentido y significado de la música en adolescentes varones de un establecimiento de enseñanza media particular subvencionada de Concepción, Chile. *Theoria, ciencia, artes y humanidades*, 45-56.
- Durán, O. (2008). *Academia.edu*. Obtenido de https://www.academia.edu/36824216/VIDA_Y_OBRA_DE_MARTHA_GRAHAM

- Eco, U. (2010). *Historia de la belleza*. . Barcelona: De Bolsillo.
- Ecured, (. (s.f.). Obtenido de https://www.ecured.cu/Pina_Bausch
- Espinar Ojeda, J. L. (2011). Una aproximación a la música griega antigua». *Tharmyris Revista de Didáctica de Cultura Clásica, Griego y Latín*.
- Fernández Espinoza, A. M. (2015). *Teatros de transformación* . Ciudad Real: Ñaque Editora.
- Fernández Uriel, P. (2014). *Historia antigua universal II: el mundo griego*. . Madrid: UNED - Universidad Nacional de Educación a Distancia. .
- Fernández, U. P. (2013). *La civilización romana*. UNED Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Ferrari, F. y. (1985).
- Flórez, N. (2015). Flórez, N. (2015). El fandango espacio de resistencia, creación y libertad. *C. d. Junta de Andalucía, Ed.) Música oral del sur*, 387-402. Obtenido de www.centrodedocumentacionmusicaldeandalucia.es
- Fons Sastre, M. B. (2019). Fons Sastre, M. B. (2019). Investigar la Dramaturgia del Actor: la antropología teatral y sus aplicaciones científicas. . *Fons Sastre, M. B. (2019). Investigar la Dramaturgia del Actor: la antropología teatral y sus aplicaciones científicas. Revista Brasileira de Estudos da Presença [Brazilian Journal on Presence Studies]*, 1-27.
- Gardner, H. (1994). *Las estructuras de la mente. Teoría de las inteligencias múltiples*. México: Gardner, H. (1994). *Las estructuras de la mente. Teoría de las inteligencias múltiples*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Genet, R. & Arias-Camison, A. (2021). Huellas cotidianas: una investigación educativa basada en las artes sobre la apropiación del cuerpo y espacio habitado durante el confinamiento. *Tercio Creciente*, 7-24.
- Godínez, G. (. (2014). *Godínez, G. (2014). Cuerpo: Efectos escénicos y literarios: Pina Bausch (Tesis Doctoral)*. Las Palmas: Universidad de las Palmas de Gran Canaria.
- Goffman, E. (1959). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Biblioteca de Sociología.
- Gómez, R. (2019). "La danza butoh: Ética y estética del cuerpo volcado hacia afuera". *AusArt Journal for Research in Art*, 229-241.
- Herreras, E. (2009). La tragedia griega y los mitos democráticos. *Pasado, presente y futuro de la democracia*, 31-38. Obtenido de <https://elibro.net/es/ereader/bibliouaq/117611?page=173>.

- Historia del teatro, W. (. (s.f.).
- Icle, G. (. (2009). Pedagogía teatral: ruptura, movimiento e inquietud de si. . *Educación y educadores*, 12.
- Jorquera, M. (2004). Métodos Históricos o Activos en Educación Musical. *LEEME*, 01-54.
- Klaus Ernst, B. (1997). The development of Musikerleben in adolescence: How and why young people listen to music. . *Perception and Cognition of Music, Psychology Press*, 143-159.
- Laban, R. (1987). *El dominio el movimiento*. Madrid: Fundamentos.
- Lázaro Carreter, F. (1958). *Lázaro Carreter, F. (1958). Teatro medieval. Textos íntegros en versión de Fernando Lázaro Carreter.* . Valencia: Castalia.
- Lesky, A. (1966). *La tragedia griega*. Barcelona: Labor.
- Lipovetsky, G. (1999). *La tercera mujer*. Barcelona: Anagrama.
- Lizarraga, I. (2015). Análisis, crítica, espacio Rudolf Laban. *Revista Diagonal 40*. Obtenido de <http://www.revistadiagonal.com/articles/analisi-critica/espacio-rudolf-laban/>
- López Fernández Cao, M. y. (2006). *Arteterapia. Conocimiento interior a través de la expresión artística*. Madrid: Énfasis.
- López-Sáenz, C. (2018). Fenomenología de la danza: Merleau-Ponty versus Sheets-Johnston/Phenomenology of Dance: Merleau-Ponty versus Sheets-Johnston. *López-Sáenz, C. (2018). Fenomenología de la danza: Merleau-Ponty versus Sheets-Johnston/Phenomenology Arte, Individuo y Sociedad*, 467. Obtenido de <https://link.gale.com/apps/doc/A556230326/IFME?u=googlescholar&s>
- Martín Perez, A. (2019). *El desarrollo de la empatía a través del teatro.* .
- Martínez Cano, S. (2011). Martínez Cano, S. (2011). Fotografiarse, retratarse, expresarse. Fotografía y expresión de lo personal en adolescentes. *Arteterapia: Papeles de arte terapia y educación artística para la inclusión social.*, Martínez Cano, S. (2011). Fotografiarse, retratarse, expresarse. Fotografía y expresión de lo personal en adolescentes. 269-285.
- Massip, F. (. (1992). *Massip, F. (1992). El teatro medieval, voz de la divinidad cuerpo de histrión*. Madrid: Biblioteca de divulgación temática.
- McDermott, L. (1996). Current antropology. *The Wenner-Gren Foundation for Anthropological Research.*, 227-275.

- Medina González, A., & López Perez, J. A. (1991). *Introducción general a Eurípides. En Eurípides, Tragedias I*. Madrid: Gredos.
- Montalvo, J. P.-V. (2016). El cerebro y la música. *Revista Ecuatoriana neurologica*, 50-55.
- Morillo Santacruz, O. (2015). Arte, cuerpo y racionalismo. *Calle 14, revista de investigación en el campo del arte*, 126-134. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=279042458011>
- Motos Teruel, T. (2015). *Motos Teruel, T. y. (2015). Teatro aplicado: teatro del oprimido, teatro playback, dramaterapia*. . Barcelona: Octaedro S.L. .
- Motos, T. (-1. (2015). Teatro playback: construcción de comunidad, educación y psicoterapia. *Anagnórisis. Revista de investigación teatral*, 124-147.
- Murolo, N. L. (2015). Una arqueología de los cuerpos codificados. *Palabra Clave*, 676-700.
- Nebreda González, P. L. (2015). *La inteligencia musical*. Madrid: Bubok Publishing S.L. Obtenido de <https://elibro.net/es/ereader/bibliouaq/51396>
- Oliva, C. & Torres Monreal, F. (2002). *Historia básica del arte escénico*. Madrid: Cátedra.
- Paquet, D. (1998). *Historia de la belleza*. . Barcelona: Ediciones BSA.
- Pastor, R. (2017). Pina Bausch. Lo que el cuerpo sabe de la guerra y otros desastres. . *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación para inclusión social*, 207-217.
- Pavis, P. (. (1987). *Diccionario de Teatro*. Wilku.
- Peñalver Vilar, J. M. (2010). EL VALOR HUMANO DE LA IMPROVISACIÓN MUSICAL Y SU INFLUENCIA EN EL DESARROLLO DE LOS TEMAS TRANSVERSALES EN LA EDUCACIÓN OBLIGATORIA ESPAÑOLA. *El Artista*, 152-165. Obtenido de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87417258>
- Perez, N. (2016). Perez, N. (2016). La desterritorialización del cuerpo. Una reflexión acerca de la danza Butoh. . *Reflexiones Marginales*.
- Pineda, E. (2020). *Bellas para morir: estereotipos de género y violencia estética contra la mujer*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Ponte, M. Á. (2015). *Ponte, M. Á. (2015). Raíces Rituales de la danza y su relación con lo sagrado (Tesis doctoral)*. . Madrid: a y Universidad Rey Juan Carlos.
- Prat Ferrer, J. J. (2008). Bajo el árbol del paraíso: historia de los estudios sobre el folclore y sus paradigmas. *CSIC Consejo Superior de Investigaciones Científicas*, 17. Obtenido de Prat Ferrer, J. J. (2008). Bajo el árbol del paraíso: historia de los estudios sobre el

folclore y sus paradigmas. Madrid, España: CSIC Consejo Superior de Investigaciones Científicas. Obtenido de <https://elibro.net/es/ereader/bibliouaq/41403?page=17>

Puebla, F. A. (2008). *Historia de la Danza I*. MINISTERIO DE EDUCACION DIRECCION DE EDUCACION PRIVADA.

Puga Davila, R. (. (2019). *El Teatro como herramienta de cambio*. Madrid: Dykinson.

Rodriguez, F. (1994). Teatro y religión. *Teatro y religión. Consejo superior de investigaciones científicas, 2*. Obtenido de <http://dra.revistas.csic.es/>

Salazar, A. (2003). *Salazar, A. (2003). La danza y el ballet: introducción al conocimiento de la danza de arte y del ballet*. Salazar, A. (2003). La danza y el ballet: introducción al conocimiento de la danza de arte y del ballet. México: Fondo de México: Salazar, A. (2003). La danza y el ballet: introducción al conocimiento de la danza de arte y del ballet. México: Fondo de Cultura Económica. Obtenido de <https://elibro.net/es/ereader/bibliouaq/110920?page=89>

Savarese, N. (2020). *Savarese, N. (2020). Teatro Eurasiano: danzas y espectáculos entre Oriente y Occidente*. Escenología Ediciones.

Schweitzer, A. (2012). *Bach el músico poeta*. Buenos Aires: Melos Ediciones.

Serés, G. y. (2009). *El teatro del siglo de oro: edición e interpretación*. . Editorial Iberoamericana / Vervuert.

Sevilla, Á. (1990). *Danza, cultura y clases sociales*. Instituto nacional de bellas artes, Documentación e información de la danza José Limón.

Sontag, S. (2006). *Sontag, S. (2006). Sobre la fotografía*. México: Alfaguara. México: Alfaguara.

Strosetzki, C. (1998). *Strosetzki, C. (1998). Teatro español del siglo de oro: teoría y práctica*. Madrid: Editorial Iberoamericana / Vervuert. .

Tierra, C. (-t.-g.-d.-d.-m.-2. (s.f.). *about espanol*. Obtenido de <https://www.aboutespanol.com/la-tecnica-graham-de-danza-moderna-298049>

Wells, A. &. (1991). The emotional use of popular music by adolescents. . *Journalism Quarterly, 68(3)*, 454-454.

Willems, E. (1984). *Las bases psicológicas de la educación musical*. . Barcelona: Paidós.

Anexos

Cuestionario

Los resultados obtenidos del siguiente cuestionario, serán utilizados para identificar: Cómo la enseñanza de las artes influye en el fortalecimiento en la autoestima del adolescente.

Género H_____ M_____

Edad _____

Grado escolar _____

Se te pide contestar las siguientes preguntas:

1.- ¿Cómo te describes respecto a tu forma de ser? (marca los cuadros que creas que mejor te describen)

extrovertido ___ introvertido___ alegre___ serio___

tímido _____ me enoja con facilidad _____ optimista _____

pesimista _____ responsable ___ inteligente _____ flojo _____

distraído _____ exitoso ___ fracasado _____

2.- ¿Cómo te sientes respecto a tu aspecto físico?

me gusta mucho ___ me gusta ___ estoy conforme ___

me es indiferente _____ a veces me gusta y otras no ___

no me gusta nada _____

3.- ¿Cambiarías algo respecto a la forma en que te ves?

cambiaría todo____ cambiaría muchas cosas_____

cambiaría algunas cosas_____ no cambiaría casi nada_____

no cambiaría nada_____

¿Por qué?

4.- Menciona 3 cualidades y 3 defectos que consideres son parte de ti

Cualidades:

Defectos:

5.- ¿Cuál es la materia de educación artística que se imparte en tu escuela?

6.- ¿Te gusta la clase de educación artística de tu escuela?

Si_____ No_____

¿Por qué?

7.- ¿Cómo te gustaría que fuera o que se impartiera?

8.- ¿Tomas alguna clase de alguna disciplina artística de forma externa?

Si _____ no _____

¿Qué disciplina?

¿En dónde?

9.- Si no la tomas, ¿te gustaría hacerlo?

Si _____ No _____

¿Por qué?

10.- ¿De qué disciplina te gustaría tomar clase?

¿Por qué?

SEGUNDA PARTE DEL CUESTIONARIO

Esta parte se contestará después de haber tomado la clase muestra

11.- ¿Te gustó la propuesta de temas que se te presentó?

Si _____ no _____

¿Por qué?

10.-¿Qué aprendiste de la clase propuesta?

11.-¿Cómo te sentiste después de tomar la clase propuesta?

¡MUCHAS GRACIAS!