

Año XVII, MAYO 2024 n° 17

DANZA RATTE

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



CSD
MÁLAGA

CONSERVATORIO
SUPERIOR DE DANZA
ÁNGEL PERICET

A
Junta de Andalucía

ISSN 1886-0559

CONSEJO EDITORIAL

Edita:

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

Colaboran

Eugenia Eiriz, Miriam Gertrudis Vera Mata, Rocío Jiménez Trujillo, Víctor Manuel García Martín, Cristina Mesa Mellado, Zaida Ballesteros Parejo, Manuel Sanz Díaz

Maquetación

Javier Rosa

Consejo de redacción y de edición:

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

Consejo científico asesor:

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

Normas de Publicación

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

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

CONTENIDO

- 05 | EDITORIAL: 20 AÑOS SIN GADES
EUGENIA EIRIZ
- 07 | LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN LAS ENSEÑANZAS PROFESIONALES DE DANZA EN ANDALUCÍA
THE EDUCATIONAL INCLUSION IN THE PROFESSIONAL DANCE TEACHINGS IN ANDALUSIA
MIRIAM GERTRUDIS VERA MATA, ROCÍO JIMÉNEZ TRUJILLO
- 21 | FRANCISCO LOLLI, APORTE DOCUMENTAL DE UN MAESTRO DE BAILE AFECTO A LOS PRINCIPIOS
ILUSTRADOS
FRANCISCO LOLLI, DOCUMENTARY CONTRIBUTION OF A DANCE TEACHER FOND OF ILLUSTRATED
PRINCIPLES
VÍCTOR MANUEL GARCÍA MARTÍN
- 33 | ESTUDIO SOBRE LA INCLUSIÓN DE ESTIRAMIENTOS DE DANZA CLÁSICA PARA LA MEJORA DE LA
FLEXIBILIDAD EN LA PRÁCTICA DE PILATES
STUDY ON THE INCLUSION OF CLASSICAL DANCE STRETCHES TO IMPROVE FLEXIBILITY IN PILATES
PRACTICE
CRISTINA MESA MELLADO
- 49 | *IN C. SASHA WALTZ & GUESTS: ESTUDIO DE CASO*
IN C. SASHA WALTZ & GUESTS: CASE STUDY
ZAIDA BALLESTEROS PAREJO
- 65 | DIÁLOGOS EN MOVIMIENTO: LA INTERSECCIÓN DE LA DANZA CON LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL
MOVING DIALOGUES: THE INTERSECTION OF DANCE WITH ARTIFICIAL INTELLIGENCE
MANUEL SANZ DÍAZ



Antonio Gades en "La Farruca".
© Pepe Lamarca.

EDITORIAL

20 Años sin Gades

El veinte de julio de 2024, fallecía el gran creador Antonio Gades, nombre imprescindible para entender el desarrollo, evolución e internacionalización de la danza española y el flamenco. Su obra influye todavía en multitud de coreógrafos para los que es un referente estilístico.

El proyecto de la Fundación Antonio Gades se ha servido de las obras del maestro para acercar a las nuevas generaciones la creación coreográfica de Antonio Gades, difundir la danza española y el flamenco y mantener el legado del maestro. Además, desde su creación, la Fundación Antonio Gades con la actual presidencia de María Esteve, la dirección general de Eugenia Eiriz y la dirección artística de Stella Arauzo tienen el objetivo de traer al siglo XXI el legado y el patrimonio del artista, acercándolo a las nuevas generaciones y cuidando su difusión, investigación y exhibición.

Las transformaciones que Antonio Gades aportó a la danza flamenca y española son de carácter estilístico, técnico, escénico e incluso ideológico. Así, afirmaba que, primero y, ante todo: “yo soy un trabajador de la cultura”. Su legendario lema, “la ética antes que la estética” -lema aprendido como gran enseñanza de la que fuera su eterna maestra Pilar López- ha sido y es un principio vital y artístico que atraviesa su obra coreográfica y su biografía.

Desde estos principios, Gades se convirtió un estilo en sí mismo dentro de la danza española. Igual que un prisma con múltiples facetas, el hombre, el artista y su obra se alternan en nuestro imaginario por separado, pero forman un todo indisoluble: el de la escena, es el Gades mito. Quien lo vio bailar jamás pudo olvidarlo. Fue uno de nuestros exponentes más internacionales, a quien se comparaba en vida con Nureyev. Maravilla imaginar esa coincidencia de ambos en la Scala de Milán en los primeros años sesenta cuando uno empezaba su carrera en solitario y el otro recién abandonaba la Unión Soviética. No hicieron migas, pero se contemplaban y se admiraban enormemente. Mítica fue también la pareja artística formada con Cristina Hoyos.

Su trabajo cinematográfico junto a Carlos Saura logró volcar al mundo la potencia del baile flamenco y su contexto. Nadie como Saura retrató a Gades y su mundo, y nadie como Gades supo coreografiar para la pantalla las películas que ambos guionizaron. “...Pusimos cada uno el 200%...” El maravilloso resultado cinematográfico, nos permite seguir disfrutando para siempre del Gades bailarín-bailaor.

Pero la coreografía, igual que las grandes obras maestras de la literatura o la pintura, tiene también derecho a la eternidad. Antonio dejó **cuatro** obras maestras: Bodas de Sangre, Carmen, Fuego y Fuenteovejuna, cargadas de contenido y belleza que hoy podemos seguir disfrutando en los escenarios gracias en buena parte a la Fundación que lleva su nombre y a la compañía dependiente de la misma.

Con Bodas de sangre (Roma 1974), sitúa al flamenco como lenguaje universal capaz de contar historias universales y abre la espita del reconocimiento de los derechos del autor coreógrafo consiguiendo que la SGAE contemple los derechos de éstos. Con Carmen enfrenta la partitura de la ópera homónima de Georges Bizet con el flamenco puro y de raíz más popular, consiguiendo un sorprendente e imbatible resultado narrativo creando una Carmen rompedora y valiente. En Fuego (Paris 1989), repite esquema – aunque esta cercanía formal entre ambas obras a él no le resultara tan motivador- inspirándose en una de las partituras más bellas del repertorio español, El amor brujo de Manuel de Falla.

Finalmente, con Fuenteovejuna (Génova 1994) utiliza la fructífera fuente de nuestro folklore desde la sabiduría de la genialidad madura. Tomando la tradición de la danza y música tradicional española, la cose y realza junto a trompetería barroca, canto gregoriano y música de Mussorgsky. El resultado es un bello canto a la fuerza de la mujer y a la solidaridad de un pueblo del que se sabía parte, al que su compañía debía emular y que Gades convierte en el auténtico protagonista de la coreografía.

Os invito a tomar la mano de Antonio Gades y hacer este recorrido por las entrañas de sus obras, sus motivaciones para acompañarle en su recorrido y entender su trascendencia. Esta mirada a las creaciones de Antonio Gades no son una añoranza del pasado, sino la fortificación de los cimientos que nos permitirán evolucionar hacia el futuro y seguir creando sobre lo ya he aprendido.

Gades dijo: “yo no me inventado nada he tenido la suerte de encontrar buenos maestros”. Ésta es una historia de transmisión patrimonial y a Fundación Antonio Gades os invita a vosotros, las maestras y maestros a seguir esta cadena que no es de ataduras, sino de libertad. Si, Gades solo hizo cuatro obras a lo largo de su vida. Son coreografías imprescindibles, honestas, compositivamente extraordinarias, sobre las que gustaba decir: “He volcado todos mis conocimientos. (...)”

Cuando acabo una obra me quedo vacío como un tambor, tengo que volver a vivir, a enamorarme, a viajar, a visitar museos y países, para seguir llenándome, para poder hacer algo que merezca la pena”. Cada una de ellas, cada vez que se interpretan en la actualidad, demuestran la vigencia, modernidad y maestría de un creador irreplicable, que continúa cautivando a los más diversos y exigentes públicos. Su sueño cumplido es que el silencio conmovido fuera la respuesta a la caída del telón.

Eugenia Eiriz.
Directora general de la Fundación Antonio Gades.



La Inclusión Educativa en las Enseñanzas Profesionales de Danza en Andalucía

The Educational Inclusion in the Professional Dance Teachings in Andalusia

Miriam Gertrudis Vera Mata

Rocío Jiménez Trujillo

Conservatorio Profesional de Danza "Pepa Flores"

Recibido el 28/02/2024 · Aceptado el 19/03/24

Resumen

Desde el campo de la pedagogía de la danza la inquietud y preocupación por la Inclusión Educativa se hace cada vez más visible. Desde esta perspectiva, se apela a la responsabilidad y compromiso docente ante una enseñanza de calidad. La normativa contempla la Inclusión Educativa de forma muy general para las Enseñanzas Artísticas de Régimen Especial, dejando en manos de los conservatorios la manera de actuar ante las necesidades del alumnado. Las administraciones educativas no aseguran los recursos necesarios para la atención a la diversidad, en consecuencia, las experiencias llevadas a cabo no son sistematizadas, ni evaluadas y se observa un déficit en el desarrollo de posibles proyectos destinados a la atención a la diversidad o actividades enfocadas a fomentar la Inclusión Educativa en estas enseñanzas.

Palabras clave: danza; diversidad; Inclusión Educativa; Necesidades Educativas Especiales; Enseñanzas Profesionales de Danza

Abstract

From the point of view of dance pedagogy, the worry and concern for Educational Inclusion becomes increasingly visible. From this perspective, it appeals for a teaching responsibility and commitment to quality teaching. The regulations contemplate the Educational Inclusion in a very general way for the Artistic Teachings of the Special Regime, leaving the task of acting in the hands of the conservatories to the students' needs. The educational administrations do not ensure the necessary resources for the attention to diversity, consequently, the experiences carried out are not systematized or evaluated and a deficit is observed in the development of possible projects aimed to the attention to diversity or activities focused on promoting Educational Inclusion in these teachings.

Keywords: dance; diversity; Educational Inclusion; Special Education Needs; Professional Dance Lessons

Introducción

Las metodologías docentes se transforman y evolucionan a consecuencia de los cambios en las necesidades y demandas educativas que presenta la sociedad. La diversidad de alumnado hace que el proceso de enseñanza-aprendizaje requiera una especial conexión y que el docente tenga la suficiente capacidad para prestar una atención individualizada y personalizada al educando que presente dificultades diversas de aprendizaje.

Considerándose como un fenómeno social, en el ámbito educativo, la atención a la diversidad consiste en atender a cada individuo como un ser único, fomentando la equidad y la no discriminación, identificando las distintas formas de aprender y las habilidades que se pueden reconocer en el proceso de aprendizaje (Cárdenas y Aguilar, 2015). La atención a la diversidad es entendida como una educación para todos, es decir, una Educación Inclusiva, sin discriminación ni restricciones, comprendiendo a los estudiantes como sujetos diversos en todos sus aspectos (Hurtado et al; 2023).

En 1994, ya se defendía este mensaje en la “Declaración de Salamanca” celebrada en España en colaboración con la Unesco. En este encuentro, se estudiaron los cambios necesarios para orientar a las escuelas hacia una educación integradora y atender a todos los niños y niñas para satisfacer las Necesidades Educativas Especiales, en adelante NEE, (Navarro y Espino, 2012). Otro punto importante para garantizar el reflejo de la diversidad en las aulas es que los planes de estudio deben reflejar coherencia en este aspecto (Dewsbury y Brame, 2019).

La Consejería de Desarrollo Educativo y Formación Profesional de la Junta de Andalucía (2023) explica cómo los centros educativos de Andalucía deben hacer frente a la atención a la diversidad, a través de diferentes proyectos educativos que desarrollen programaciones didácticas con metodologías inclusivas tales como: materias en ámbitos, grupos flexibles y de apoyo ordinarios, oferta de materias específicas, división de grupos, actividades de refuerzo, recuperaciones y programas de enriquecimiento. El mismo organismo distingue entre alumnado con NEE, alumnado con trastorno grave de la personalidad, del desarrollo y de la conducta y alumnado con altas capacidades intelectuales. Todos ellos pueden ser más vulnerables y presentar mayor riesgo de exclusión social. Por esta razón, se llevan a cabo medidas y recursos específicos enfocados hacia adaptaciones curriculares y programas específicos de apoyo, garantizando el acceso equitativo y continuo al aprendizaje para todos los usuarios del sistema educativo.

Para alcanzar la inclusividad en el aula, es necesario que los profesores construyan prácticas pedagógicas de acuerdo con las características de sus estudiantes.

La Educación Inclusiva debe incidir en los factores prosociales como un procedimiento permanente que reconoce, valora y responde de forma pertinente a la diversidad de características, intereses, posibilidades y expectativas de los niños, las niñas y los adolescentes; cuyo objetivo es promover su desarrollo, aprendizaje y participación en un ambiente de aprendizaje común, sin discriminación o exclusión alguna, y que garantiza, (...) los apoyos y ajustes razonables requeridos en su proceso educativo gracias a prácticas políticas y culturales que suprimen las barreras presentes en el entorno educativo (Hurtado et al, 2023, p.83).

La búsqueda sobre la innovación docente en el aprendizaje de la práctica inclusiva garantiza el aprendizaje y el bienestar del alumnado. Se podría hablar de aula inclusiva cuando se desarrolla una metodología colaborativa con el resto de la comunidad educativa, llevando a cabo una planificación de estudios atractiva que satisfaga las diversas necesidades del alumnado y usando métodos de enseñanza diversos y adecuados a los objetivos establecidos (Rajendran et al, 2020).

La formación docente orientada hacia la investigación en educación presenta dificultades en su práctica en el aula debido a la falta de medios humanos y económicos por políticas educativas poco efectivas (Dewsbury y Brame, 2019). Estas dificultades mencionadas son las que podrían justificar lo que ocurre en los conservatorios de danza de Andalucía.

Referente a la actitud de los profesores, es uno de los aspectos claves para la consecución efectiva de la Educación Inclusiva en el sistema educativo español y depende de la formación y el contacto o no con estudiantes con NEE, estableciendo tres aspectos fundamentales: a) el desarrollo del autoconocimiento y la empatía por parte del docente hacia los estudiantes; b) el entorno y el contexto del aula, creando un clima positivo, esenciales para obtener un diálogo adecuado, fomentando el respeto mutuo y la participación activa del alumnado; c) el sentimiento de pertenencia y autoconfianza del alumnado fomentado por las diversas actividades y metodologías docentes (Lacruz et al, 2021).

Actualmente, la Ley Orgánica de 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE) señala el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) como modelo inclusivo organizado en tres principios: representación, expresión y participación. Bajo los elementos de transversalidad, libertad, apertura y flexibilidad, permite el desarrollo integral de las personas. El DUA defiende que el centro del proceso de enseñanza- aprendizaje está en el aprendizaje (el alumnado) y no en la enseñanza (el profesorado). Reconoce que el aprendizaje es diverso y se debe a técnicas de aprendizaje diferenciadas en el aula. Frente a esto, aún existen prácticas discriminatorias en los modelos educativos tradicionales fuera de los contextos de la Educación Inclusiva que fomenta diferentes alternativas frente a las realidades de cada sujeto (Hurtado et al. 2023).

En contraposición con las enseñanzas obligatorias, son escasas las investigaciones sobre la enseñanza de la danza en bailarines con algún tipo de trastorno. “(...) la práctica inclusiva de la danza garantiza que todos los participantes tengan la oportunidad de bailar” (Urmston y Aujla, 2021, p. 2). Para ello, la enseñanza de la danza debe basarse en los principios éticos y didácticos que garanticen las mismas oportunidades de aprendizaje al alumnado con y sin NEE. La inclusión debe permitir “el acceso a la danza y oportunidades equitativas para que todos puedan desarrollarse y alcanzar su potencial” (Urmston y Aujla, 2021, p. 2), siendo en el contexto sociopolítico donde deben establecerse las distintas directrices para que los profesionales y artistas que trabajan en educación desarrollen la inclusión plena en la enseñanza de la danza.

Los cambios producidos en la legislación demuestran cómo ha evolucionado la Educación Inclusiva en las enseñanzas de danza. Desde La Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) que regía tanto las Enseñanzas de Régimen General como las de Régimen Especial, encontramos algunos artículos que hacen referencia a la diversidad. El artículo 57 del título IV, refiere que desde el currículo se debe atender a las distintas necesidades del alumnado y del profesorado a través de sus programaciones docentes y material didáctico. El artículo 62, enfoca la orientación del sistema educativo hacia la adecuación de este ante las distintas situaciones sociales y necesidades educativas. El artículo 58, hace mención a la calidad de la enseñanza a través de los recursos educativos, humanos y materiales necesarios.

Según el artículo 40 del título II, se exigía la realización de una prueba específica de acceso, ante un tribunal experto, donde el alumnado tenía que demostrar sus habilidades dancísticas para acceder a las enseñanzas de danza. Ello es una muestra de exclusión y totalmente contrario a la inclusividad que refieren los artículos citados anteriormente.

La LOMLOE no hace modificación alguna para las Enseñanzas Artísticas de Danza y por su parte, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) no supuso un cambio con respecto a la LOGSE en la forma de acceso a las Enseñanzas Artísticas de Danza. En Andalucía, a partir de la LOE se promulga la LEA, Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía, que se desarrolla en diferentes decretos que veremos a continuación.

El Decreto 16/2009, de 20 de enero, por el que se establece la Ordenación y el Currículo de las Enseñanzas Elementales de Danza en Andalucía, menciona en el artículo 13 del capítulo IV que el acceso a Enseñanzas Básicas refiere “la realización de una prueba de aptitud en la que se valoran las facultades para cursar con aprovechamiento estas enseñanzas ante un tribunal cualificado y un médico” (p. 12). Asimismo, el Decreto 240/2007, de 4 de septiembre, por el que se establece la ordenación y currículo de las Enseñanzas Profesionales de Danza en Andalucía, establece en el artículo 11 del capítulo IV que para acceder a las Enseñanzas Profesionales “el alumnado debe mostrar ante un tribunal cualificado, los conocimientos adecuados al curso del grado medio al que pretenda acceder” (p. 13). Según los criterios de evaluación de estas pruebas, se deja ver cierta exclusión hacia el alumnado que presenta carencias psíquico-físicas y que puedan interferir en el danzar.

En contraposición a la forma de acceso, ambos decretos dictan, en su disposición adicional primera, que serán los centros los responsables de realizar adaptaciones en el currículo para el alumnado con discapacidad. También se alude en el Decreto 240/2007, de 4 de septiembre, a “la admisión del alumnado supeditado a los principios de igualdad, mérito y capacidad y según las calificaciones obtenidas en la prueba específica de acceso, según la especialidad previamente elegida” (p. 12).

En cuanto a la atención a la diversidad, el Decreto 362/2011, de 7 de diciembre, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Conservatorios Profesionales de Danza (ROC), refiere en su artículo 64, en el apartado c): “designar el profesorado responsable de la aplicación de las medidas de atención a la diversidad, promover la innovación educativa e impulsar y realizar el seguimiento de planes para la consecución de los objetivos del proyecto educativo del conservatorio” (p. 189). El artículo 68, en el apartado m): “adoptar, conforme a lo establecido a la normativa vigente, las decisiones relativas al alumnado en relación con las medidas de atención a la diversidad” (p. 189). El artículo 76, en el apartado b): “colaborar y asesorar a los departamentos de coordinación didáctica y al profesorado, bajo la coordinación de la jefatura de estudios, en el desarrollo de medidas de atención a la diversidad del alumnado” (p. 190). El artículo 75 menciona la importancia de la función tutorial y la coordinación del equipo educativo para llevar a cabo las medidas necesarias para la mejora del aprendizaje, de acuerdo con el proyecto educativo que desarrolle el conservatorio.

La autopercepción de competencias por parte de los profesionales que pertenecen a instituciones artísticas y socioeducativas es un hecho importante a la hora de implementar procesos inclusivos. Se observa que los profesionales son empáticos ante la diversidad, pero el desconocimiento y la falta de recursos económicos, hace que el cambio de paradigma no se aplique. En este sentido, las instituciones y organizaciones artísticas, socioeducativas y culturales deben promover el acceso a todas las personas a programas y actividades artísticas inclusivas, pero el desarrollo de los mismos dependerá de las competencias de los profesionales implicados (Bautista y Melendro, 2011).

En el ámbito de los conservatorios profesionales surge en Andalucía, Musintégrate (2011), un programa pionero sobre la inclusión Educativa ofertado en el Conservatorio Profesional de Música de Lucena (Córdoba). Este proyecto educativo acerca la música a toda la sociedad y defiende que todas las personas con o sin NEE tienen cabida en las enseñanzas de los conservatorios de música. (Luque, 2017).

Para las Enseñanzas Artísticas de Danza, los programas de inclusión educativa españoles aún escasean. A raíz del Decreto 258/2011, de 26 de julio, por el que se establecen las Enseñanzas Artísticas Superiores de Grado en Danza en Andalucía, se oferta el itinerario de Danza Social, Educativa y para la Salud, así pues, se abre un espacio a la formación del modelo inclusivo para aquellos estudiantes de Pedagogía de la Danza que opten por él.

Por otro lado, el Ballet Nacional de España (INAEM, 2021), está desarrollando un proyecto educativo basado en la inclusividad, acercando las prácticas artísticas a las personas con discapacidad intelectual. Las compañías de danza inclusiva Dance Ability (EE. UU) y Candococo (Reino Unido) y la asociación Sevillana “Danza Mobile” persiguen la inserción laboral de personas con y sin discapacidad física, sensorial o intelectual en el mundo de la danza (Canalias, 2013). Finalmente destacar el trabajo que desempeñan compañías que fomentan la inclusividad en la danza: MoMeNTS Art (2016), la Cía Flamenco Inclusivo José Galán (Feced, 2023) y la Cía Vinculados (2018) resaltando su proyecto “Danza Sin Barreras”.

El arte puede ser una valiosa herramienta para el desarrollo global de las personas con y sin trastornos de cualquier tipo. No deberían existir barreras ni marginación en la expresión artística de la danza, ya que con ella se construyen redes sociales, se favorecen vínculos y se desarrollan diversas experiencias.

Objetivos

El objetivo general de esta investigación es analizar cómo se lleva a cabo la Inclusión Educativa del alumnado con Necesidades Educativas Especiales (NEE) en las enseñanzas que se imparten en los Conservatorios Elementales y Profesionales de Danza de Andalucía.

Como objetivos específicos se plantean los siguientes:

1. Identificar estrategias metodológicas de los docentes que favorezcan la Inclusión Educativa de los estudiantes con NEE en el aula de danza.
2. Reconocer cómo el claustro de profesores de los Conservatorios Profesionales de Danza de Andalucía vincula la normativa en relación con la Inclusión Educativa en las Enseñanzas Artísticas de Danza de Andalucía.

Metodología

La investigación realizada se sustenta en una metodología cualitativa bajo la perspectiva holística que posee la etnografía, desarrollando así, un proceso reflexivo, una construcción de la realidad, permitiendo la evolución de la investigación en un proceso cíclico (Hernández et al, 2014). El método etnográfico permite construir, a través de las vivencias del claustro de profesores, la realidad de la Inclusión Educativa.

Este estudio etnográfico se dirige hacia la población formada por alumnado con NEE en el contexto de los Conservatorios Profesionales de Danza de Andalucía. La muestra la forman 25 alumnos y alumnas con NEE, 270 docentes y cargos directivos que conforman el claustro de profesores.

Teniendo en cuenta los principios éticos y de confidencialidad se utilizan como técnicas para la recolección de los datos: la observación no participante, dirigida hacia el profesorado y el alumnado con NEE, y la entrevista semiestructurada, destinadas hacia los equipos directivos y aquellos equipos educativos con alumnado con NEE. Estas técnicas permiten analizar de qué manera se lleva a cabo la inclusión educativa del alumnado con NEE en este contexto, además de identificar las estrategias metodológicas que los docentes llevan a cabo para ello.

Tras la recolección de los datos obtenidos y su registro, se realiza la transformación, organización y filtrado de la heterogeneidad de los datos, para un posterior análisis de estos. En relación con los objetivos planteados, los datos se analizan por medio de las siguientes categorías de análisis: a) Metodologías Inclusivas; b) Legislación; c) Roles y Relaciones Inclusivas.

Resultados

Los resultados obtenidos se exponen de acuerdo con las categorías mencionadas anteriormente, y a la triangulación de la información recogida por los diferentes instrumentos que permiten dar respuesta a los objetivos de esta investigación.

Metodologías Inclusivas

Los registros sobre la observación no participante confirman que algunos docentes utilizan diferentes técnicas y herramientas pedagógicas para adaptarse a las características individuales de su alumnado con NEE, entre ellas se observó: adecuación de los tiempos de aprendizaje, uso de acentos musicales y velocidades diferentes, captación de la atención a través de artefactos externos, utilización espacial a través de métodos de mímica frente al espejo y por parejas, sin usar el espejo, y trabajo de la situación espacial en el aula con lugares asignados trimestralmente.

Se aprecia que dentro de un mismo equipo educativo el desarrollo de aula inclusiva es totalmente diferente. Algunos docentes apuestan por metodologías inclusivas para que cada alumno y alumna con NEE puedan evolucionar y desarrollarse como bailarín o bailarina a través de las pautas individuales necesarias atendiendo al campo conceptual, procedimental o actitudinal. Además, existe una reflexión acerca de la Educación Inclusiva de la danza como necesidad de oferta formativa desde los conservatorios de danza. No obstante, paralelamente se desarrolla una metodología tradicional, donde prima el aprendizaje de la danza por imitación, reforzando el pensamiento elitista de dicho aprendizaje.

Los datos muestran que no existe ningún proyecto educativo destinado a la Educación Inclusiva en los Conservatorios Profesionales de Danza de Andalucía. Algunos centros han desarrollado propuestas

que favorecen la atención a la diversidad, utilizando los refuerzos educativos como medida de atención al alumnado con NEE, aunque algunos docentes opinan que no son una estrategia metodológica que atienda de forma específica a dicho alumnado.

El claustro comparte que la formación en metodologías inclusivas específicas para los profesores de los conservatorios de danza es escasa y deficiente, no existiendo una estrategia destinada a la atención de este alumnado.

Legislación: Acceso y Permanencia

En las entrevistas se recoge que desde los centros se realizan las actividades oportunas con los recursos que tienen, ya que las administraciones públicas de las que dependen los conservatorios de danza no destinan recursos económicos ni materiales para ello. Además, el claustro reflexiona sobre el acceso restringido estipulado desde la normativa que en cierto modo desfavorece a alumnado con NEE. Según los datos, parece que no todos los profesores conocen si en el centro existe o no alumnado con NEE.

Por otro lado, es más usual encontrar mayor diversidad y alumnado con NEE en Enseñanzas Básicas de Danza. Sobre la permanencia, es poco habitual que el alumnado con NEE finalice los estudios profesionales de danza.

Roles y Relaciones Inclusivas

Se observan relaciones de respeto mutuo entre iguales, sin distinción entre las relaciones del alumnado con y sin NEE. De las entrevistas se extrae que el trabajo coordinado por parte de los miembros de los equipos educativos que comparten alumnado con NEE es importante para poder desarrollar los distintos aprendizajes que existen en el grupo, dentro de un clima de clase donde el respeto y la empatía primen en todo momento.

En general, el profesorado es conocedor de la demanda de la danza en cuanto a diversidad e inclusividad educativa se refiere. La mayoría de los miembros del claustro de profesores comparten un mensaje de inquietud y acercamiento hacia la necesidad de formación docente en metodologías inclusivas y el desarrollo de proyectos educativos reales para la danza inclusiva en los conservatorios de danza. Se entiende que un ambiente positivo hacia la Educación Inclusiva para la danza, en el que prime el trabajo coordinado y cooperativo, harán que estas enseñanzas evolucionen hacia unas enseñanzas de calidad desde la equidad y al alcance de todos.

Contrastando los resultados obtenidos con la revisión del marco teórico que sustenta la investigación, se puede confirmar que en los Conservatorios Profesionales de Danza de Andalucía existe alumnado con NEE.

La Consejería de la Junta de Andalucía promueve el desarrollo de proyectos educativos de innovación e impulsa la práctica de la Inclusión Educativa para enseñanzas obligatorias, pero deja al margen a las

Enseñanzas Artísticas de Régimen Especial. No obstante, el Conservatorio Profesional de Música de Lucena ha sido pionero, en los contextos de los conservatorios, con su proyecto de inclusión Musintégrate (2011), frente a los Conservatorios Profesionales de Danza de Andalucía que no desarrollan ninguno, y únicamente presentan estrategias de refuerzo educativo como medida de atención al alumnado con NEE, no siendo realmente destinadas a tal fin según se extrae de los docentes. La LOMLOE y la Junta de Andalucía hablan sobre DUA como estrategia de Inclusión Educativa para las enseñanzas obligatorias, un reflejo más de que la normativa actual no suma las estrategias de inclusividad educativa para las Enseñanzas Artísticas de Danza.

No tiene mucho sentido que la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía no asuma la Educación Inclusiva para las Enseñanzas Artísticas de Régimen Especial, como algo inminente y necesario, cuando otros organismos como el INAEM apuesta por la inclusión social en todo el Estado.

En esta investigación no se refleja una cohesión en los planes de estudios (Dewsbury y Bramen, 2019). Es difícil encontrar una coherencia cuando la normativa deja tantos hilos sueltos. Por ello, la atención a la diversidad en los conservatorios de danza está en manos de lo que decidan los equipos directivos y las estrategias metodológicas que considere oportunas cada docente. Algunos docentes consideran estereotipos para la danza y, por tanto, no creen posible la accesibilidad para el alumnado con NEE, en contra a la predisposición continua por la búsqueda de innovación docente y superación de desafíos (Rajendran et al, 2020). No obstante, se estima un importante número de docentes que defienden la educación para todos, inclusiva y sin discriminación (Hurtado et al, 2023), hoy en día, altamente demandada en las enseñanzas artísticas. Estos docentes subrayan la necesidad de estrategias específicas que mejoren el bienestar del alumnado; por ello, reclaman la necesidad de formación específica sobre metodologías inclusivas para la danza.

Señalar la importancia de la capacidad docente para poder afrontar la demanda de la inclusividad de los estudiantes con NEE (Lacruz et al, 2021). Los docentes más jóvenes demuestran una importante inquietud y conciencia sobre la Educación Inclusiva, quizás, porque algunos de ellos tienen formación en Pedagogía de la Danza por el Conservatorio Superior de Danza y eso ha hecho que se le facilite la formación a un modelo inclusivo a través del itinerario de Danza Social, Educativa y para la Salud, según establece el Decreto 258/2011.

La revisión conceptual aporta información sobre el desarrollo profesional que experimentan diferentes bailarines o bailarinas, bailaores o bailaoras con necesidades especiales en el mundo de la danza, en compañías como Dance Ability y Candoco Dance Company (Canalías, 2013), MoMenNTS Art (2016), la Cía Flamenco Inclusivo José Galán (Feced, 2023) y, por último, la Cía Vinculados (2018).

Estas compañías justifican lo que muchos de los docentes de los Conservatorio Profesionales de Danza defienden, una formación artística de calidad desde las Enseñanzas Básicas a través de la práctica inclusiva de la danza que dé cabida a niños y niñas con NEE en los Conservatorios Profesionales de Danza de Andalucía.

Conclusiones

La Inclusión Educativa en las Enseñanzas Artísticas de Danza es una realidad inminente y necesaria para la evolución positiva de dichas enseñanzas. Los nuevos docentes presentan una perspectiva más abierta en cuanto a nuevas metodologías y estrategias de enseñanza- aprendizaje que pueden desarrollarse tanto en las Enseñanzas Obligatorias de Régimen General como en las Enseñanzas Artísticas de Régimen Especial. El número de alumnado con NEE que acceden a los conservatorios de danza de Andalucía está en aumento, por ello, los docentes necesitan adquirir nuevas competencias en el ámbito de la inclusividad y ser capaces de desarrollar las aptitudes para la danza que cualquier alumno o alumna con NEE puede poseer, aunque su proceso para desarrollar las destrezas dancísticas sea utilizando otros caminos pedagógicos.

Desde los conservatorios de danza se promueven acciones para fomentar, en cierto modo, la atención a la diversidad y a la Educación Inclusiva en el alumnado con NEE. Un importante número de profesores comparten la ideología de inclusividad para la danza, llevando a cabo, en algunos casos, estrategias metodológicas enfocadas hacia la Educación Inclusiva del alumnado con NEE en Enseñanzas Profesionales de Danza. El desarrollo y consecución de proyectos de Educación Inclusiva por parte de los Conservatorios Profesionales de Danza de Andalucía sería un buen punto de partida para destapar una realidad sumergida en estas enseñanzas.

Esta investigación permite plantearse porqué el número de alumnado en las Enseñanzas Artísticas de Danza es reducido. La legislación no permite la evolución de las Enseñanzas Artísticas de Régimen Especial como el de las enseñanzas obligatorias. La danza encuentra límites y barreras para la formación en las Enseñanzas Básicas y las Enseñanzas Profesionales que se imparten en los Conservatorios Profesionales de Danza. Estas limitaciones están relacionadas con el acceso a estas enseñanzas que desde su inicio ya son excluyentes según dicta la ley. Para unas Enseñanzas Básicas de Danza, en las que prima la experimentación y nociones básicas de espacio, sentido musical y rítmico, la normativa impide el acceso a cierto alumnado que no cumple unos requisitos.

Desde los inicios la Inclusión Educativa resulta casi imposible, no obstante, en la esfera laboral sí se encuentran evidencias teóricas de profesionales del mundo de la danza con necesidades especiales. Por lo tanto, las Enseñanzas Artísticas de Régimen Especial deben evolucionar hacia las perspectivas inclusivas, adoptando nuevas metodologías docentes para que las Enseñanzas Artísticas de Danza en Andalucía estén al alcance de todo el alumnado, sin discriminación y respetando la diversidad y la inclusividad educativa.

Es evidente que el número de docentes que apuesta por la Educación Inclusiva está en aumento, están dispuestos a una mejora de sus competencias profesionales, una especialización en aprendizajes inclusivos y, aunque las propuestas que se llevan a cabo no están regladas formalmente, se está trabajando en este sentido.

Referencias Bibliográficas

- Bautista-Cerro Ruíz, M^a.J. y Melendro Estefanía, M. (2011). Competencias para la intervención socioeducativa con jóvenes en dificultad social. *Educación XXI*, 14(1), 179-200. [Redalyc.COMPETENCIAS PARA LA INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA CON JÓVENES EN DIFICULTAD SOCIAL](#)
- Canalías N. (2013). *Danza inclusiva*. UOC.
- Cárdenas Santillana, B. E. y Aguilar Bobadilla, M. del R. (2015). Respecto a la diversidad para prevenir la discriminación en las escuelas. Respect for diversity to prevent discrimination in the schools. *Ra Ximhai*, 11(1), 169-186. [RESPETO A LA DIVERSIDAD PARA PREVENIR LA DISCRIMINACIÓN EN LAS ESCUELAS \(redalyc.org\)](#)
- Dewsbury, B. y Brame, C.J. (2019). Inclusive Teaching. *CBE- Life Sciences Education*, 18(2), 1-5. <https://doi.org/10.1187/cbe.19-01-0021>
- Feced. (2023). Compañía flamenco inclusivo José Galán. Dance from Spain. [Compañía Flamenco Inclusivo José Galán | Dance from Spain \(feced.org\)](#)
- Hernández Sampieri, R; Fernández Collado, C y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. McGraw Hill Education.
- Hurtado Maya, A; Montoya Martínez, M. D; Valencia López, A. M. y Calzada Londoño, G. A. (2023). Inclusive Education in Prosociality from a Perspective of Diversity. *Revista Guillermo de Ockham*, 21(1), 79-96. <https://doi.org/10.21500/22563202.5467>
- INAEM. (2021). *Danza para todos*. [Danza para todos - Ballet Nacional de España \(mcu.es\)](#)
- Junta de Andalucía. Consejería de Desarrollo Educativo y Formación Profesional. (2023). *Atención a la diversidad*. [Atención a la Diversidad - Consejería de Desarrollo Educativo y Formación Profesional \(juntadeandalucia.es\)](#)
- Lacruz-Pérez, I; Sanz-Cervera, P. y Tárraga-Mínguez, I. (2021). Teachers' Attitudes toward Educational Inclusion in Spain: A Systematic Review. *Edducation Sciences*, 11(58), 1-16. <https://doi.org/10.3390/educsci11020058>
- Luque, J. A. (2017). *La Educación Musical como Medio de Inclusión Social* [Video]. YouTube. <https://youtu.be/7jDwJ01n7fg>
- Navarro Mateu, D. y Espino Bravo, M. A. (2012). Inclusión Educativa, ¿Es Posible?. *Edetania*, (41), 71-81. [Inclusión educativa, ¿es posible? - Dialnet \(unirioja.es\)](#)
- Rajendran, P; Athira; B. K. y Elavarasi, D. (2020, December). Teacher Competencies for Inclusive Education: Will Emotional Intelligence Do Justice?. *Shanlax International Journal of Education*, 9 (19), 169-182. [EJ1278158.pdf \(ed.gov\)](#)

- Urmston, E. y Aujla, I.J. (2021). Values, Attributes, and Practices of Dance Artists in Inclusive Dance Talent Development Contexts. *Journal of Dance Education*, 21(1), 14-23. <https://doi.org/10.1080/15290824.2019.1652755> . [VALUES, ATTRIBUTES AND PRACTICES OF DANCE ARTISTS IN INCLUSIVE DANCE TALENT DEVELOPMENT CONTEXTS](https://openrepository.com) (openrepository.com)
- Vinculados Cía Danza. (2018) [LA COMPAÑÍA – Cía. Danza Vinculados \(ciadanzavinculados.com\)](https://ciadanzavinculados.com)

Apéndice Legislativo

- Decreto 240/2007, de 4 de septiembre, por el que se establece la ordenación y currículo de las Enseñanzas Profesionales de Danza en Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, núm. 182, de 14 de septiembre de 2007. 10-14._
- Decreto 16/2009, de 20 de enero, por el que se establece la Ordenación y el Currículo de las Enseñanzas Elementales de Danza en Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, núm. 23, de 4 de febrero de 2009. 10-14._
- Decreto 362/2011, de 7 de diciembre, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Conservatorios Profesionales de Danza. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, núm. 251, de 27 de diciembre de 2011. 174-193._
- Decreto 258/2011, de 26 de julio, por el que se establecen las Enseñanzas Artísticas Superiores de Grado en Danza en Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, núm.164, de 22 de agosto de 2011. 18-68._
- Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 20, de 23 de enero de 2008, A-2008-1184._
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 238, de 4 de octubre de 1990, 28927-28942._
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 106, de 4 de mayo de 2006, 2006-7899._
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 340, de 30 de diciembre de 2020. 122868-122953._



Francisco Lolli

Aporte Documental de un Maestro de Baile Afecto a los Principios Ilustrados

Francisco Lolli

Documentary Contribution of a Dance Teacher Fond of Illustrated Principles

Víctor Manuel García Martín

Escuela de danza Oliver (Granada)

Recibido el 11/09/2023 · Aceptado el 19/02/24

Resumen

Este trabajo trata de dar a conocer una parte de la vida del maestro de baile Francisco Lolli, al que le tocó vivir el convulso Madrid de fines del siglo XVIII y la guerra de la Independencia. Lolli tuvo que someterse a un juicio por afrancesado y a las declaraciones de los testigos. En su manifestación expresó todo lo contrario a lo vertido en el juicio. Sólo mantuvo relaciones profesionales con el Sr. Lefebre y su mujer Fernanda Lebrunier. A pesar de todo, no pudo eludir la sentencia que le desterraba de Madrid por un año.

Palabras claves: maestro de baile, juicio, declaración, Lefebre, Lebrunier.

Abstract

Abstract: This work tries to make known a part of the life of the dance teacher Francisco Lolli, who had to live the convulsed Madrid at the end of the 18th century and the war of Independence. Lolli had to undergo a trial for Frenchified and to the statements of the witnesses. In his manifestation, he expressed the opposite, to what was stated of the trial. Only had relationships professionals with Mr. Lefebre and his wife Fernanda Lebrunier. Despite everything, he could not evade the sentence that banished him from Madrid for a year.

Key Words: Dance teacher, trial, statement, Lefebre, Lebrunier.

Madrid a Fines del Siglo XVIII y Principios del XIX

A fines del siglo XVIII Madrid era una ciudad convulsa política y socialmente. Bajo el reinado de los Borbones, las relaciones con Francia se acrecentaron. La joven nobleza realizaba sus estudios con más frecuencia en Francia donde adquirirían las ideas ilustradas y el idioma. Estos ilustrados serán incapaces de realizar profundas transformaciones en España. Pensaban, sobre todo en la recuperación nacional, pero, su tendencia era buscar los medios en un pasado nacional glorioso. De una parte, encontramos una fuerte oposición en la Iglesia y una nobleza apegada a sus privilegios, por otro lado, estaban las masas populares infundidas de tradiciones. Junto a la aristocracia y la nobleza, se dieron cita en las ciudades los miembros de las profesiones liberales, como abogados, arquitectos, médicos, comerciantes, banqueros y rentistas: la alta burguesía urbana.

Al comienzo de la Revolución francesa, en España reinaba Carlos IV que encomendó el poder a un protegido de la reina, Manuel Godoy. Éste no tuvo la altura de mira suficiente para medirse con la Convención y aún menos con Napoleón. En 1808 quiebra el Antiguo Régimen, al poner a todas las autoridades de la monarquía bajo la dependencia de las Juntas Provinciales. La ruina del país llegó con la guerra de la Independencia (1808-1813). Hubiera podido ser la ocasión para renovar las estructuras políticas. Sin embargo, Fernando VII, hijo, rival y sucesor de Carlos IV, se esforzó por frenar o retrasar cualquier evolución política.

Dentro de este contexto se desarrolló la vida de nuestro maestro de baile. Por un lado, un grupo de intelectuales que se inspiraban en las corrientes ideológicas francesas y, por otro, los que pedían reformas inspiradas en las tradiciones españolas que estaban más en consonancia con la opinión pública de la mayoría del país, la lucha contra los franceses, la defensa del territorio y los tradicionales ideales religiosos y políticos.

Francisco Lolli: Un Maestro de Baile Sometido a un Procedimiento Judicial

De Francisco Lolli tenemos pocas noticias, estaba soltero, tenía treinta y seis años, era natural de Praga y ejercía la profesión de maestro de danza en Madrid cuando fue procesado por afrancesado en 1808. Por contra de "Antonio Lolli, su padre, (1725-1802) sabemos que nació en Bérgamo y falleció en Palermo. Que fue un compositor y violinista italiano que gozó de la más alta reputación de su tiempo hasta la llegada de Viotti" (Zdenko, 2003, p.113). "Gracias a la recomendación del padre Martini entró como violín solista en la orquesta de Stuttgart entre 1758 y 1774. En 1769 hizo otra gira por las ciudades más importantes de Europa, concretamente París, Palermo, Madrid, Nápoles y Viena. Entre 1774 y 1783 estuvo al servicio de Catalina la Grande en San Petersburgo como virtuoso de cámara, pero continuó sus giras de concierto" (Zdenko, 2003, p. 114). "También, estuvo junto a Nardini en Stuttgart entre 1758 y 1774 en la orquesta del compositor Niccolò Jommelli, donde actuaban bailarines, decoradores y coreógrafos como Vestris y Noverre" (Pajares, 2009, p. 301).

Intuimos, por estas buenas relaciones personales de su padre, que Francisco Lolli estuvo influenciado de pequeño por un ambiente relacionado con grandes figuras del baile y la música. Es de suponer que su formación como maestro de baile se llevó a cabo en este entorno. Tenemos constancia que en Francia para llegar a maestro de danza había que pertenecer a la cofradía de los músicos por el hecho de que el violín era entonces indispensable para enseñar danza. También, nos apresuramos a pensar que nuestro maestro de baile aprendió a tocar el violín gracia a su padre.

Francisco Lolli tuvo una buena formación teórica-práctica. En el momento que empezó la guerra, conocemos que tenía una academia en su casa donde impartía clases de danza particulares. Al margen de este tipo de enseñanza doméstica se desarrollaba otra, que podría ser llamada comunitaria, llevándose a cabo en las numerosas escuelas de danza que existían en la ciudad, a las cuales acudían las personas que, no teniendo medios para tener un maestro particular, debían tomar las clases en escuelas creadas para este fin.

Será en 1808 cuando en Madrid se evidencien las diferentes posturas que tomará la sociedad española después de la ocupación francesa. En este escenario madrileño se moverá nuestro maestro de baile, en un ambiente en el que expresar cualquier idea política en contra de la monarquía era cuanto menos sospechoso.

Así, el 10 de septiembre de 1808 detuvieron a Francisco Lolli por tener afición a las máximas y principios de los franceses, y en presencia de Andrés Romero Valdés del Consejo de S. M. y Alcalde de su Real Casa y Corte dijo éste que:

“el maestro de baile don Francisco Lolli habitante en la calle de Silba, cerca de la Buena Dicha era una persona sospechosa en orden a fidelidad, a nuestro legítimo soberano, por su frecuente trato con individuos del ejército francés y afición a sus principios, y había antecedentes para creer que el referido Lolli es francés”.

Ante esta sospecha, Andrés Romero mandó que el Alcalde de barrio recabara información de testigos que declarasen sobre la conducta social de Francisco Lolli. En ese mismo día, se citó a declarar al testigo Baltasar Sánchez, de profesión ebanista, casado y domiciliado en la calle Silva 2, recibió juramento y siendo preguntado sobre el mismo auto dijo:

“Que conoce a don Francisco Lolli, maestro de baile, de unos cuatro años a esta parte, poco más o menos, con motivo de ser vecino, a él cual tiene por francés, aunque dice es italiano, por cuanto hallándose aquí el ejército de su nación, ha notado en dicho Lolli, que cuando había alguna noticia mala por lo tocante a España, era mucho el regocijo que tenía, a que se agregaba broma y merendonas en su cuarto con otros dos franceses paisanos que concurrían a él”.

Por último, declaró Francisco Lolli de treinta y seis años, soltero, maestro de baile, natural de la ciudad de Praga y vecino de esta ciudad desde hace once años en la calle de Silva 2. Esta calle comenzaba en la plaza de Santo Domingo y finalizaba en el siglo XIX en la calle Luna. Se situaba entre los barrios de Palacio y Universidad, y en el antiguo número 39 de la calle se encontraba el hospital de la Buena Dicha, fundado en 1594. Después, preguntándole a Lolli si había tenido trato y comunicación con los franceses durante el tiempo de su permanencia en esta villa dijo:

“Que no ha tenido trato ni comunicación alguna con individuos franceses del ejército de esta nación, y sólo si lo ha tenido con el director de bailes del teatro nombrado Mr. Lefebre, y su mujer Fernanda a donde solían concurrir casualmente algunas veces diferentes oficiales del ejército francés a visitar a dichos consortes, y el trato con ellos solamente ha sido reducido por ser de la profesión del que depone y responde”.

Una vez, terminadas las declaraciones de este auto se procedió al embargo de los bienes de Francisco Lolli, el día 13 de septiembre, con la asistencia del Alcalde de barrio de Buena Dicha, del alguacil de Corte Juan López y del escribano; se personaron todos y procedieron al embargo. Además, se prestó declaración al Alcalde de barrio de Buena Dicha, Juan Antonio de Alisedo, que dio cuenta sobre las máximas que proclamó Lolli a favor del intruso gobierno francés. Éste declaró el 15 de septiembre que:

“Lolli ha tenido la debilidad de haber sido adicto a los franceses, manifestándose con algunas personas, que era una tontería el no admitir por rey al que Napoleón nombrase, y máxime cuando el que había de venir era su hermano José”.

En esta diligencia de este auto se llegó a un acuerdo rápido para dictar la resolución final de la sentencia que decía:

“Se destierra a dicho Francisco Lolli por cuatro años de Madrid y sitios reales a distancia de veinte leguas, el no quebrante, costas y ejecutar”.

Después de satisfacer las costas que se le habían impuesto como pena y tener que cumplir su destierro se puso en libertad a Lolli, y se le entregaron las llaves, efectos y alhajas que constaban en el inventario. No obstante, el duque del Infantado, enterado de este asunto escribió una carta que obligó al gobernador de la Sala de Alcaldes a cambiar la sentencia de Lolli por otra menos severa y:

“con todo en atención a la recomendación del señor encargado de la Corte de Viena, y por consideración a su persona he resuelto rebajarle tres años de los cuatro referidos”.

Lolli representa a esa persona que no tuvo más remedio que adaptarse a vivir en esos momentos difíciles de Madrid cuando fue ocupada por los franceses. No tuvo miedo de verter sus ideales a toda persona allegada a él. Actuó libre y con total determinación. No apoyaba al rey José ni siguió ningún proyecto político. Pero sí, estuvo de acuerdo, que la llegada de la nueva monarquía traería esos nuevos ideales ilustrados y reformistas que cambiarían aquella sociedad anclada en su pasado. Esta personalidad exenta de prejuicios y de libre pensamiento le llevó a que le tacharan de afrancesado, él actuó bajo sus principios y no estuvo sujeto a ninguna convicción política. Asimismo, quedó claro en su declaración que las relaciones que mantuvo con Lefebre fueron meramente profesionales. Pues conocemos bien que “la presencia en los escenarios madrileños de la compañía de bailarines franceses de Francisco Lefebre en el verano de 1807 fue acompañada de gran éxito de público a la vez que suscitó una polémica desarrollada en el Diario de Madrid entre los meses de agosto y noviembre de dicho año” (Mera, 2015, p. 89). También, tenemos noticias de otro conocido de nuestro maestro de baile Lolli en Madrid. “El 30 de septiembre de 1806 llegó a los Caños del Peral el bailarín francés Armand Vestris que estaba de paso en la Corte y durante los siguientes meses puso en escena varios de sus bailes pantomímicos” (Roldán, 2015, pp. 59-60).

Hay constancia que el matrimonio Lefebre era muy conocido por la aristocracia dada sus buenas y extraordinarias dotes artísticas, por ello “el marqués de Perales asocia en todo momento el contrato de los bailarines franceses a la creación de una escuela de baile dirigida por el Ayuntamiento y por Francisco Lefebre y su mujer Fernanda Lebrunier para la parte pedagógica” (Mera, 2015, pp. 100-101). Existía ya la necesidad de crear una escuela de danza para formar a nuestros futuros bailarines y maestros de danza.

Por otro lado, en este documento del Archivo Histórico Nacional encontramos el inventario de los bienes embargados a Francisco Lolli que dice mucho de su personalidad y modo de vida. “No importa que objeto, desde el más ordinario que pueda encontrarse en el inventario de una vivienda, éste encierra una cultura” (Roche, 1997, p. 3). Este inventario descriptivo aporta una enorme fuente de información. Lolli era un hombre muy culto, por su vestuario frecuentó ambientes aristocráticos y vivió económicamente bien. El registro del inventario sigue un orden lógico en sus descripciones siguiendo el esquema de describir cuarto por cuarto, (salón y alcoba), y dentro de cada uno se ordenan los objetos por su afinidad en categorías.

No sabemos con certeza la fecha en que regresó Francisco Lolli a Madrid después de su destierro. Posiblemente volvió en 1810 o antes, y siempre ante la atenta vigilancia de la autoridad como persona sospechosa. No obstante, siguió con su labor pedagógica, estableció una academia de baile y siguió dando clases particulares de danza a la clase noble de la sociedad, aunque los tiempos que se avecinaban fueran complicados políticamente.

Tenemos noticias de nuestro maestro de baile en 1821 cuando le daba clase de baile a D. Pedro Girón de la Casa de Osuna. “Los jóvenes nobles de la casa de Osuna a la edad de no más de cinco años tuvieron como maestro de danza al italiano Doménico Rossi, uno de los maestros más influyentes en las últimas décadas del S. XVIII. Además de Rossi, los pupilos se formaron con profesores como Francisco Lolli” (Fernández, 2005, p. 184).

Estos maestros de bailes siempre se anunciaban en las gacetas o diarios más importantes de la ciudad, eran su medio de publicidad y daban a conocer a un sector de público selecto la apertura de su academia. Tenemos constancia de Lolli en el diario de Madrid de 1826, y se anunciaba de esta manera:

“Francisco Lolli, profesor de baile, tiene el honor de anunciar a los señores aficionados que en el presente mes de noviembre abre la academia de su arte, que con real aprobación tiene establecida en su casa calle de Hortaleza, número 3, cuarto principal, desde las siete de la noche en adelante. En ella los discípulos aprenderán a bailar al estilo de la real academia de París con gracia y por principios; advirtiéndole que aquellos que no quieran más que indicar el paso, después de enterados de aquellos, lo harán sin caer en el inconveniente de tener movimientos ridículos y desgarbados” (Diario de Madrid, 9-XI-1826).

En este diario de Madrid se informaba de algunos detalles precisos sobre esta academia de Francisco Lolli. El estilo de baile que enseñaba era de la Real Academia de París con gracia y por principios es el estilo predominante en este momento. De esta manera, “la contradanza francesa se convertirá en la danza por excelencia de la alta sociedad; en ella se unificarán aspectos de la danza grave, como la tendencia hacia la perfección en los pasos, y elementos de las nuevas danzas, como la importancia de las figuras” (Rico, 2009, p. 197). “El 14 de mayo de 1833 se anunciaba Lolli de nuevo para avisar que trasladaba su academia a la calle de San Antón, 23” (Diario de Madrid, 14-V-1833).

Pero, al igual que la realeza, también los nobles tenían maestro propio, el cual impartía sus clases en el domicilio del alumno. Este personaje estaba muy presente cotidianamente en los hogares nobles. La danza se convirtió en una de las actividades culturales que estos grupos sociales tenían en común, de tal forma que venía a ser un elemento indispensable en la educación cortesana. Como bien afirma Deleito y Piñuela (1994, pp. 60-61) que señala: “no se tenía por caballero cabal quien, además de esgrimir las armas, entender de letras y cabalgar con desenvoltura, no sabía trenzar unos pasos de danza y aún cantar y tañer algún instrumento, como la guitarra o la vihuela”.

Asimismo, tenemos noticias que Lolli en 1825 era profesor de un colegio femenino. Aparte de las enseñanzas tradicionales en estos colegios femeninos, las alumnas podían aprender este arte si lo deseaban en su formación. Y se daba el caso, si hemos de creer a los inspectores de 1824, que en ocasiones se llevaba una gran parte de las atenciones. “Los peligros para la moral comenzaban al no tener testigos que presenciaran la instrucción continuamente, corriendo además el riesgo de que aprendieran un excesivo número de materias de adorno y no, en cambio, las tareas de la casa” (Simón, 1972, pp. 127-131).

Por último, Francisco Lolli fue director y empresario de una academia de baile en 1828. Bajo este enunciado se agruparon en el siglo XIX no sólo las instituciones libres consagradas a la enseñanza de distintas materias, sino también las clases dadas por particulares que abrían academias de tal o cual asignatura. “Enorme fue la abundancia de estos establecimientos dedicados a las más diversas especialidades y su duración breve. En cuanto a los honorarios eran modestos por lo general, pudiendo equipararse a la que percibían los colegios privados por las enseñanzas de adorno (música, danza)” (Simón, 1972, pp. 117-118). “Se podía aprender a bailar siguiendo las clases particulares del maestro de danza, también en las “casas-academias” en que impartían las clases los maestros, o en aquellas instituciones que incluían en sus programas de estudios la práctica de la danza” (Mera, 2008, p. 462).

Sin dudas estamos ante un auténtico profesional de la enseñanza de la danza. Estuvo consagrado y entregado a su trabajo, supo anteponerse a las adversidades que encontró en su vida y no dejó nunca su empeño de impartir sus clases de bailes al estilo de la academia parisina.

Conclusiones

Concretamente la vida de nuestro maestro de baile se vio envuelta en estos graves acontecimientos que surgieron en España con la llegada de los franceses. Lolli había recibido una educación basada en las nuevas corrientes francesas de mediados de siglo XVIII. Por ello, él se mostró partidario a estos idearios ilustrados que estaban encaminados a una mejora de la educación y de la sociedad en su conjunto.

También el reconocimiento de nuestro maestro de baile se debe en gran parte a la trayectoria de su padre, Antonio Lolli que había recorrido las principales ciudades de Europa actuando en teatros y grandes salas de conciertos, pero también en palacios y salones particulares, lo que le había ayudado a conseguir un mayor reconocimiento, así como, “crear una red de contactos, mecenas y suscriptores a escala internacional que asegurase su sustento” (Martínez, 2018, p. 31). No cabe duda, que Francisco Lolli supo aprovechar la trayectoria de su padre y con esta base crear la suya propia.

Por último, Lolli, después de someterse al destierro de un año de Madrid, continuó con su labor docente de danza. Poseemos pocos datos del modo en que impartió sus clases, pero, si de su estilo. Sin duda, se regía por los tratados franceses que durante todo el siglo XVIII inundaron España y que seguían el modelo francés de danza que se daba en la Real Academia de baile de París. Hay que mencionar la influencia que recibió de su padre desde pequeño por el gusto de la música, las relaciones personales con el mundo de la coreografía y de la danza que le ayudaron a poseer las dotes necesarias de un buen maestro de baile.

¹ Archivo Histórico Nacional [En adelante] AHN. Consejos, 9395, Exp. 46, fol. 1r.

² AHN. Consejos, 9395, Exp. 46, fol. 3r-4v.

³ AHN. Consejos, 9395, Exp. 46, fol. 15v.

⁴ AHN. Consejos, 9395, Exp. 46, fol. 22v.

⁵ AHN. Consejos, 9395, Exp. 46, fol. 25r.

⁶ AHN. Consejos, 9395, Exp. 46, fol. 27r.

⁷ Archivo Histórico de Nobleza [En adelante] AHNobleza. Osuna, CT. 388, D. 27.

Referencias Bibliográficas

-Deleito, J. (1944). *También se divierte el pueblo*. Espasa-Calpe.

-Avisos. *Diario de Madrid*, nº 313, 9-XI-1826, (pp. 1250-1251).

-Avisos. *Diario de Madrid*, (1830-1844), “Diversiones Públicas. Bailes” 14-V-1833, (p. 18).

-Fernández, J. P. (2005). *El mecenazgo musical de las Casas de Osuna y Benavente (1733-1844). Un estudio sobre el papel de la música en la Alta Nobleza española*. Editorial de la Universidad de Granada.

-Martínez, J. (2018). De gira por España. Prácticas y estrategias de los virtuosos que actuaron en los primeros conciertos públicos de Madrid (1767-1808). *Cuadernos de Música Iberoamericana*, Vol. 31, 67-84.

-Mera, G. (2015). Maíquez y los cómicos contra la compañía de baile de los Lefebre-Lebrunier, en Sanjuan, J. I. (Coord.) *Estudios musicales del Clasicismo. Danza y ballet en España* (pp. 89-106). Editorial Arpegio.

-Mera, G. (2008). La danza, el baile, los sarados, la danza escénica y los bailes populares. Notas y precisiones sobre su estado en la España Ilustrada, en Álvarez, J. y Lolo, B. (Coords.) *Teatro y Música en España: Los géneros breves en la segunda mitad del siglo XVIII* (p. 462). Universidad Autónoma de Madrid.

-Pajares, R. L. (2009). *Historia de la Música en 6 Bloques. Bloque I: Músicos y Contexto (1750-1825)*. Visión Libros Editorial.

-Rico, C. (2009). La contradanza en España en el siglo XVIII: Ferriol y Boxerans, Miguet e Yrol y los bailes públicos. *Revista Anuario Musical*, 64, 191-214.

-Roche, D. (1997). *Histoire des choses banales. Naissance de la consommation dans les sociétés traditionnelles (XVII e-XIX siècles)*. Editorial Fayard.

-Roldán, C. (2015). Bailes y danzas en los teatros de Madrid (1800-1808), en Sanjuán, J. I. (Coords.) *Estudios musicales del Clasicismo. Danza y ballet en España* (pp. 59-60). Editorial Arpegio.

-Simón, M. C. (1972). *La enseñanza privada seglar de grado medio en Madrid (1820-1868)*. Instituto de Estudios Madrileños.

-Zdenko, S. (2003). *Historia del Violín*. Entrelíneas editores.

Apéndice Documental

Archivo Histórico Nacional, Consejos, 9395, Exp. 46, fol. 18r-22r.

Fecha: 1808-09-10/1808-10-19

Expediente relativo a la causa incoada contra Francisco Lolli, maestro de baile, por ser partidario del Gobierno francés. (Embargo de bienes).

“Primeramente una mesa de cuatro pies dada de blanco y azul de cinco cuartas de largo y dos y media de ancho cubierta de una piedra jaspe, y sobre ella dos violines. Un antejo blanco y de marfil. Un cajoncito de cedro con unos papeles de música. Un bote de cartón para tabaco con unas estrellitas doradas. Un par de castañuelas. Dos ganchos de hierro para meter botas. Otro cajoncito de badana negra y dentro de él una navaja rota. Un tornillo de hierro. Unas tenazas de lo mismo, y dos cepillos. Ídem sobre dicha mesa un tremor, otra mesa redonda de pino con dos cajones, y dentro del uno de ellos, dos servilletas de gusanillo bastante usadas. Un cuchillo con su mango de plata y una cifra de S y C. Dos rinconeras de caoba embutidas de otras maderas de colores. Un sofá de cuatro asientos de paja imitado a los de Vitoria con un colchoncillo de terliz poblado de lana y cubierto de algodón pintado. Catorce sillas grandes compañeras al sofá. Cuatro pequeñas, una araña de cristal maltratada, dos candelabros de metal plateados labrados. Un platillo con sus espabiladeras de lo mismo. Un cuadrito de metal dorado con la estampa de Fernando Séptimo. Dos cortinas de estopa para los balcones. Cuatro cortinas de muselina que se hallan colocadas en las vidrieras con sus varillitas de alambre, y en una de las rinconeras dos servilletas de gusanillo. Dos libros en pasta, el uno de Cayo Salustio Crispo y las cuatro elegantísimas oraciones contra Catalina; y el otro, noticia de los principales imperios antiguos. Un cepillo, unas cuantas gacetas y diarios de España. Un bracerillo de latón para encender los cigarros. Un burocito de nogal con herraje dorado, dos cajones a lo largo cuatro gavetitas y cuatro separaciones sobre estas y dentro un par de hebillas pequeñas de plata a punta de diamante. Otras hebillas redondas de piedras de Francia engastadas en plata. Un retrato de miniatura de mujer con su cerco al parecer de oro, pendiente de un cordoncito de pelo con eslabones dorados. Otro de hombre más pequeño como el anterior. Otro pequeñito ovalado también de hombre con el cerco de metal dorado. Dos pares de guantes de cabritilla los unos dorados

y los otros negros. En un cajón largo unos pantalones de punto inglés blanco de estambre. Un par de calzones de Mahón, una camisola de cotanza con su guirindola y vueltas de encaje. Una camisa también de cotanza. Cuatro chalecos de cotonía de distintos dibujos. Otro de percal con pintas azules, una chupa de tercianela color leche bordada de sedas. Un par de calzones de piel de diablo blancos, tres pares de medias de seda blancas usadas, un par de medias de algodón rotas, otro par de medias para las botas, diez pañuelos blancos de muselina, otro de lienzo con listas azules y encarnadas, una almohada de lienzo muy vieja, dos cubiertos de plata compuestos de cuchara y tenedor el uno más grande que el otro, y en un bolsillo pequeño de torral azul y dorado, cuatro onzas de oro, y diez y seis doblones de a cuatro duros en la misma especie. En el otro cajón, dos sabanas de lienzo casero para la cama chica, un par de calzones de estambre color de caña, una servilleta, una almohada de cotanza con guarnición de estopilla, un chaleco de seda agriseteada color de tabaco, y unas campanas de cabretillas para botas.

Alcoba: Una mesa tallada y dorada antigua, otra de pino dado de color encarnado sin cajón que la cubre un pedacito de bayeta verde, y sobre ella dos pares de botas usadas. Un aguamanil de pino, una pierna de madera, un sable corvo con empuñadura de latón, un velador de pino dado de encarnado y sobre este un velón de latón con cuatro mecheros y espabiladeras de hierros, un catre de cabecera dado de color de porcelana, y azul confiteles dorados y en él dos colchones de terliz azul y blanco, poblados de lana, dos sabanas, una manta de Palencia blanca, una colcha de algodón muy vieja, dos fundas compañeras a la tela de los colchones, dos almohadas muy viejas, un frac de paño morado muy viejo, una chaqueta de paño azul toda rota, una camisa de Coruña, un estante colocado en la pared, de nogal con dos gavetitas abiertas, y dos separaciones, y dentro de una de ellas unos cuantos papeles de música, cuatro pares de zapatos de cordobán muy viejos, otra chaqueta de paño vieja color de canela con botón de metal dorado, una lavativa de estaño con su caja de pino, otro estante o guardarropa de pino de dos varas de alto y una y media de ancho con dos portezuelas, cuatro entrepaños, un cajón a lo largo dado por delante de color de porcelana, con su cerradura y llave y dentro una maletita de baqueta negra nueva, un par de botas viejas. Un paraguas de tafetán verdoso con su funda de holandilla encarnada, un espadín de acero con sus colgantes de lo mismo, y vaina de tapa blanca, un frac de paño negro con botón de seda del mismo color, chaleco y calzón de paño de seda negro, otro chaleco blanco de percal bordado de algodón, otro de cotonía de colores, otro frac de paño color de corteza viejo, ídem otro dicho de paño azul con botón dorado, una casaca de paño verde botella con botón de nácar, y forro de tafetán blanco, un par de calzones de Casimiro color de caña, otros dos chalecos el uno de grana con botón de hilo de oro, y el otro de bayetón verde con pintas amarillas, un pantalón de lana azul y otras frioleras de muy poco valor, en las puertas vidrieras de la alcoba, dos cortinillas de muselina rayada. Cuyos bienes muebles y demás efectos aquí contenidos e inventariados son los únicos que se encontraron dentro de dichas piezas en cuya conseguida habiendo requerido el explicado alguacil Juan López al nominado Florentino Sánchez, a fin de si sabía o tenía alguna noticia individual del paradero de otros que fuesen pertenecientes al indicado don Fran-

cisco Lolli, manifestó que en su poder y como propios de este se hallaban los siguientes. Primeramente, cinco jaulas de canarios con dos pájaras, un brasero de cobre con su badila de lo mismo y caja de nogal, un almirez de metal mediano, una tenaza, un par de palomas, una escalera de pino, un pie de lo mismo para limpiar vestidos, dos planchas de hierro, dos sartenes, un jarro de cobre pequeño, un embudo de hojalata, y un esportillo de esparto con diferentes cacharros inútiles. En cuyo estado se concluyó esta diligencia de embargo de bienes quedando custodiados (a excepción del dinero que recogí yo el infrascripto) en las referidas piezas y cerradas sus puertas con las llaves que existen en poder del alcalde de barrio, y en él”.



**Estudio Sobre la Inclusión de Estiramientos de Danza Clásica Para la Mejora de la Flexibilidad en la
Práctica de Pilates**

Study on the Inclusion of Classical Dance Stretches to Improve Flexibility in Pilates Practice

Cristina Mesa Mellado

Profesora Danza Clásica, Conservatorio Superior de Danza Ángel Pericet, Málaga, España

Recibido el 28/02/2024 · Aceptado el 10/04/24

Resumen

En el presente artículo se expone una investigación de diseño cuantitativo cuasi experimental, donde se llevó a cabo la descripción y evaluación de una realidad concreta experimentada por un grupo de alumnas practicantes de Pilates. El estudio trató de identificar si existía alguna relación en la mejora de la flexibilidad coxofemoral con la inclusión de una secuencia de estiramientos propios de la Danza Clásica. Para ello, se contó con dos grupos, uno de ellos denominado grupo experimental al cuál se le aplicó dicha secuencia, mientras que al grupo control no, con el fin de comparar si existían diferencias significativas en la mejora de la flexibilidad con el programa de intervención.

Palabras clave: Danza clásica; pilates; flexibilidad; estiramientos

Abstract

This article presents a quasi-experimental quantitative design research, where the description and evaluation of a specific reality experienced by a group of Pilates practicing students was carried out. The study tried to identify if there was any relationship between the improvement of coxofemoral flexibility with the inclusion of a sequence of stretches typical of Classical Dance. For this, there were two groups, one of them called the experimental group to which said sequence was applied, while the control group was not, in order to compare whether there were significant differences in the improvement of flexibility with the intervention program.

Keywords: Classic dance; pilates; flexibility; stretching

Introducción

Al comienzo de la investigación, se comprobó que a pesar del potencial y los numerosos beneficios que pueden aportar los estiramientos de Danza Clásica a diferentes técnicas corporales, hay poca información. Aunque aparentemente sea fácil encontrar los datos básicos sobre de estos términos, la problemática viene al localizar la mayoría de información no conectada entre Danza Clásica y Pilates.

Sobre la mejora de la musculatura isquiosural con la práctica de Pilates, se han encontrado estudios de autores como Trejo (2022) donde realiza un programa de intervención con ejercicios del método Pilates para la mejora de la extensibilidad isquiosural para una población de estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria, y además, investigaciones como la de Vaquero-Cristóbal et al. (2017), que estudia los efectos de la práctica del método Pilates en la antropometría y extensibilidad isquiosural, pero no hemos hallado estudios en los que se utilice la Danza Clásica para la mejora en el rango de flexibilidad de esta cadena muscular.

Por otro lado, autores como Vargas (2011) y Ahern (2006) relacionan las disciplinas de Danza Clásica y Pilates exponiendo el aporte beneficioso de la técnica corporal Pilates a los practicantes de Danza, incluso para la rehabilitación de lesiones, pero no se han encontrado estudios en los que se expliquen los beneficios que se podrían obtener de manera inversa.

Es por ello que la presente investigación, tiene un carácter novedoso al indagar sobre un tema no estudiado hasta el momento como es la mejora de la flexibilidad isquiosural con la implementación de una secuencia de estiramientos propios de la Danza Clásica para los practicantes de Pilates.

Por regla general, las sesiones de técnicas corporales y danza en cualquiera de sus estilos suelen estar formadas por tres partes diferenciadas: calentamiento, parte central y estiramiento y/o vuelta a la calma. En esta última se va a integrar la secuencia de estiramientos propios de la Danza Clásica, ya que como nos indica Ayala et al. (2012a, p.3), se debe tener en cuenta que al realizar la misma técnica de estiramiento durante un periodo prolongado de tiempo, puede que los logros dejen de ser proporcionales al tiempo destinado a los estiramientos, por lo que indican que es de vital importancia recurrir a modificaciones o combinaciones de diferentes técnicas de intrusión en el trabajo de estiramientos para “generar nuevas respuestas de adaptación de los tejidos sometidos a tracción”.

Es por lo que se ha llegado a la determinación de incluir una nueva forma de estiramientos para llegar a mejorar la flexibilidad del alumnado de Pilates con nuevos estiramientos propios de otra disciplina, en este caso la Danza Clásica.

Para ello, se puso en marcha la recopilación de estiramientos a través de diferentes manuales de la

técnica de Danza Clásica como Gurquel (2009) y Clippinger (2011) estableciéndose la siguiente secuencia que se realizaría en la última parte de cada una de las sesiones de Pilates durante 15 minutos aproximadamente:

1. -Pierna a la barra en avant.
2. -Pierna a la barra a la seconde.
3. -Tijera baja.
4. -Split o grand ecart.
5. -Estiramiento en segunda posición.
6. -La rana.
7. -Estiramiento cruzando la rodilla sobre el cuerpo (estático).

Esta secuencia se aplicó en la parte de “estiramientos y vuelta a la calma” en las sesiones de Pilates con la intención de mejorar el rango de movimiento de varias articulaciones, pero en particular de la cadera y la musculatura isquiosural. La elección de este grupo muscular es debido a que la elasticidad del mismo está directamente relacionada con patologías de la columna vertebral, que según SEFAC (Sociedad Española de Farmacia Familiar y Comunitaria) y SEMERGEN (Sociedad Española de Médicos de Atención Primaria) hoy en día el dolor de espalda constituye el primer problema de salud crónico en España afectando al 18,6% de la población, siendo la causa más frecuente los factores profesionales con un 19,1% del total, padeciendo este tipo de dolencia la mayor parte del alumnado de Pilates a consecuencia del sedentarismo laboral.

Método

El objetivo principal de esta investigación es comprobar si existen diferencias significativas entre el grupo experimental y el grupo control sobre la flexibilidad tras el tratamiento diseñado en forma de secuencia de estiramientos propios de la Danza Clásica. Como objetivos específicos, contemplamos los siguientes:

- Conectar los estiramientos del estilo de baile Danza Clásica con la técnica corporal Pilates.
- Contrastar los datos para evaluar la evolución personal de cada individuo de la investigación.

El presente estudio se vertebra a través de un diseño cuantitativo cuasi experimental, que se trata de diseños que no tienen asignación aleatoria de las unidades experimentales a los tratamientos. Para Monje (2011, p.107), el método cuantitativo cuasi-experimental “estudia relaciones de causa-efecto, pero no en condiciones de control riguroso de todos los factores que puedan afectar al experimento”. Este tipo de estudios son apropiados en situaciones naturales en las que no es posible el control experimental riguroso, como es el caso del presente estudio.

Siguiendo los criterios de Nieto (2010), podríamos decir que en el presente trabajo se realiza una investigación aplicada, ya que se busca dar respuesta a un problema práctico como es el caso de la mejora de la flexibilidad. Además, se trata de una investigación longitudinal puesto que se estudia la evolución o el cambio en un periodo de tiempo. En este caso particular, definimos el estudio como una investigación de campo, ya que se trata de un estudio en su lugar natural que se va a realizar en el mismo Centro y aula donde las alumnas asisten y realizan las actividades concretas.

Se han tomado datos sobre la flexibilidad a través del Test de Wells y Dillan (o Sit and Reach) al comienzo y tras un periodo de dos meses que coincide con el final de la intervención. Este instrumento de recogida de datos y medida “sirve para evaluar la flexibilidad en el movimiento de flexión de tronco desde la posición de sentado con piernas juntas y extendidas” (Zapata, 2006, p.14).

Es la prueba más utilizada en la actualidad por profesionales del deporte como prueba de valoración para estimar la flexibilidad de la musculatura isquiosural en término de centímetros, considerando positiva los valores que sobrepasan la planta de los pies, en cambio, negativos aquellos que no lleguen. Las principales ventajas ofertadas por este tipo de medición vienen atribuidas, según Sainz de Baranda (2012) por ser un procedimiento simple de administrar, con instrucciones fáciles, sin necesidad de un entrenamiento fuerte previo a la medición y se puede aplicar en un gran número de personas en un periodo corto de tiempo.

Para la fiabilidad y validez de las pruebas Sit and Reach, se han recogido estudios de diferentes autores para apoyar el presente trabajo. Según Sainz de Baranda et al (2010, p.2), hace la siguiente aportación:

En el ámbito físico-deportivo es destacable el uso de una serie de pruebas que aportan una valoración cuantitativa válida, fiable y reproducible de la flexibilidad. Esta información será esencial tanto para determinar el nivel de flexibilidad de una persona, como para el análisis de la aplicación de programas específicos de estiramientos.

Con respecto a la fiabilidad, Ayala et al. (2012b, p.8) nos afirman que “Las pruebas de valoración de Sit and Reach han demostrado poseer de forma generalizada una elevada fiabilidad relativa intra-examinador, con valores en torno a 0,89-0,99 independientemente del sexo y del protocolo utilizado”. Por otro lado, Sainz de Baranda et al (2010), nos habla respecto a la fiabilidad inter-examinador, afirmándonos que sólo se han encontrado dos estudios, y los valores oscilan entre ($r=0,95-0,99$).

Con respecto a la validez del instrumento, Ayala et al. (2012b, p.9), nos afirman que “de forma generalizada, los protocolos SR poseen una moderada validez para estimar la flexibilidad isquiosural, con valores que oscilan entre $r=0,37-0,77$ para los hombres y entre $r=0,37-0,85$ para las mujeres”.

Hipótesis

H1= Existen diferencias estadísticamente significativas en cuanto a la flexibilidad entre el grupo control y el grupo experimental.

H0= No Existen diferencias estadísticamente significativas en cuanto a la flexibilidad entre el grupo control y el grupo experimental.

Variables

-La variable independiente fue constituida por un programa de estiramientos propios de la técnica de Danza Clásica que se enfocan en el alargamiento de la musculatura isquiosural. Los estiramientos se realizaron de forma estática.

-La variable dependiente se estableció como la diferencia entre la primera y la segunda toma de medidas, denominándose "DiferenciaMejora".

Muestra

La muestra utilizada en esta investigación fue seleccionada de la Escuela Artística Cristina Mesa, en Málaga. Está formada por un total de 30 personas que han sido agrupadas en dos grupos de 15 personas cada uno. Ambos grupos están compuestos por mujeres con edades comprendidas entre 19 y 61 años que asisten dos veces por semana de manera regular al Centro.

Cada uno de los dos grupos tiene un enfoque diferente en la investigación, puesto que el grupo control no ha sufrido modificaciones en sus sesiones de Pilates, realizando estiramientos propios de la técnica y el grupo experimental sí que ha sufrido modificaciones con la inclusión de una secuencia de estiramientos propios de Danza Clásica.

La decisión de seleccionar a un grupo control y a otro experimental, viene dada por los propios sujetos que son los que han decidido en consenso de grupo el practicar o no la secuencia de estiramientos de Danza Clásica.

El grupo control ha asistido los lunes y miércoles de 18:00 a 19:00h, y el grupo experimental ha asistido los martes y jueves de 19:00 a 20:00h. Queremos detallar que ninguno de los sujetos de ambos grupos no han tenido ninguna falta de asistencia en el periodo de la implementación de la secuencia desde abril a junio. Además, han mantenido una actitud positiva hacia la investigación, mostrando interés en la mejora de sus resultados personales.

Todos firmaron un consentimiento informado sobre la investigación y el tratamiento de datos al comienzo de la misma.

Los criterios de inclusión fueron:

- Alumnado de Pilates del curso 2017/2018 de la Escuela Artística Cristina Mesa.
- Personas que no tuviesen ningún tipo de patología diagnosticada o con tratamiento.
- Alumnado que no practicase ningún otro tipo de ejercicio físico a parte de las clases de Pilates.

Los criterios de exclusión fueron:

- Personas que no quisieran participar en la investigación.
- Alumnado que no asistiera al 100% de las sesiones recogidas dentro de la fase de intervención del tratamiento.

Resultados

El análisis de los datos, se ha realizado a través de un análisis estadístico de la toma de medidas obtenidas de ambos grupos. Para tratamiento de los datos de las medidas de las pruebas Sit and Reach, se digitalizaron los resultados de las mediciones en el programa SPSS. Se construyó la base de datos a través de la tabulación de datos recogidos en las diferentes mediciones realizadas a ambos grupos participantes y se inició el análisis estadístico de comparación de los resultados de las mediciones antes y después del tratamiento de ambos grupos.

Como primer paso, se han realizado medidas de tendencia central como son la media de la variable edad, con la intención de comprobar si se trata de dos grupos homogéneos.

H1=No existen diferencias estadísticamente significativas en cuanto a la flexibilidad entre el grupo control y el grupo experimental.

H0=Existen diferencias estadísticamente significativas en cuanto a la flexibilidad entre el grupo control y el grupo experimental.

Vamos a plasmar de antemano cuál es nuestra hipótesis para las siguientes pruebas:

Como nivel de significación acotado en el presente estudio es de 5%, es decir, el nivel de significancia o error (porcentaje de error que estamos dispuestos a correr en la realización de nuestras pruebas estadísticas) será $\alpha=0,05$.

Se trata de un estudio trasversal ya que se están evaluando a dos grupos en un mismo momento. Al tratarse de dos grupos y contrastar una variable numérica, la prueba que realizar es la T de Student para muestras independientes.

Para ello, debemos realizar los supuestos de normalidad (en este caso la de Shapiro Wilk al ser el tamaño de la muestra <30 sujetos). El criterio para determinar si la variable se distribuye normal es:

P-valor= $>\alpha$ aceptar la H0= los datos provienen de una distribución normal.

P-valor= $<\alpha$ aceptar la H1= los datos NO provienen de una distribución normal.

Finalmente, realizaremos un contraste de las medidas obtenidas del grupo experimental con valores de referencia del Test Sit and Reach recogidos por la American College of Sports Medicine (2014b).

A continuación, se exponen los datos recogidos del grupo control y del grupo experimental para su posterior análisis. Los datos que recogen estas tablas son: edad, 1ª Medida: Datos recogidos previa a la realización del tratamiento y 2ª Medida: Datos recogidos post realización del tratamiento.

Tabla 1

Medidas del grupo control.

	GRUPO CONTROL		
	EDAD	1ªMEDIDA	2ªMEDIDA
Sujeto 1	27	17	18
Sujeto 2	52	21	21
Sujeto 3	61	15	16
Sujeto 4	50	28	29
Sujeto 5	29	21	23
Sujeto 6	38	16	17
Sujeto 7	40	22	24
Sujeto 8	42	20	20
Sujeto 9	33	12	13
Sujeto 10	50	3	3
Sujeto 11	40	22	28
Sujeto 12	46	25	27
Sujeto 13	60	43	46
Sujeto 14	39	27	27
Sujeto 15	27	14	15

Nota. Esta tabla muestra la edad y los datos obtenidos de la 1ª y 2ª prueba con el Test de Sit and Reach del grupo control.

Tabla 2

Medidas del grupo experimental.

	GRUPO EXPERIMENTAL		
	EDAD	1ªMEDIDA	2ªMEDIDA
Sujeto 1	53	9	12
Sujeto 2	34	29	32
Sujeto 3	40	22	27
Sujeto 4	45	23	26
Sujeto 5	19	15	20
Sujeto 6	47	15	27
Sujeto 7	36	27	32
Sujeto 8	46	12	21
Sujeto 9	41	8	12
Sujeto 10	40	23	25
Sujeto 11	49	28	35
Sujeto 12	45	31	32
Sujeto 13	53	6	17
Sujeto 14	43	29	36
Sujeto 15	34	19	22

Nota. Esta tabla muestra la edad y los datos obtenidos de la 1ª y 2ª prueba con el Test de Sit and Reach del grupo experimental.

Se comprueba que se trata de dos grupos homogéneos ya que las medias de edad tienen prácticamente los mismos valores, siendo la media de edad del grupo control de 42 años, y la media de edad del grupo experimental de 41 años.

Todos los sujetos de este estudio, en este caso son mujeres de entre 19 y 61 años, que han asistido de manera regular sin faltas de asistencia 2 días por semana, una hora cada día a la sesión de Pilates en la Escuela Artística Cristina Mesa.

Tabla 3

Resumen del procesamiento de casos.

Resumen de procesamiento de casos

Grupo		Casos					
		Válido		Perdidos		Total	
		N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
DiferenciaMejora	Grupo control	15	100,0%	0	0,0%	15	100,0%
	Grupo experimental	15	100,0%	0	0,0%	15	100,0%

Nota. Datos obtenidos del procesamiento de casos del grupo control y experimental.

En esta primera tabla, nos dicen que el 100% de los casos son válidos, por lo que no existen valores perdidos.

Tabla 4

Resultados descriptivos.

Descriptivos

Grupo			Estadístico	Error estándar	
DiferenciaMejora	Grupo control	Media	1,40	,400	
		95% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior	,54	
			Límite superior	2,26	
		Media recortada al 5%	1,22		
		Mediana	1,00		
		Varianza	2,400		
		Desviación estándar	1,549		
		Mínimo	0		
		Máximo	6		
		Rango	6		
		Rango intercuartil	2		
		Asimetría	2,011	,580	
		Curtosis	5,201	1,121	
		Grupo experimental	Grupo experimental	Media	5,33
95% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior			3,52	
	Límite superior			7,14	
Media recortada al 5%	5,20				
Mediana	5,00				
Varianza	10,667				
Desviación estándar	3,266				
Mínimo	1				
Máximo	12				
Rango	11				
Rango intercuartil	4				
Asimetría	,864			,580	
Curtosis	-,099			1,121	

Nota. Datos obtenidos sobre datos descriptivos del grupo control y experimental.

La media en la diferencia de mejora en el grupo control es de 1,40 mientras que en el grupo experimental, la media es de 5,33. Numéricamente hablando, podemos observar que el promedio de mejora en las medidas es mayor en el grupo experimental.

Tabla 5

Prueba de normalidad.

Pruebas de normalidad

Grupo		Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.
DiferenciaMejora	Grupo control	,772	15	,002
	Grupo experimental	,909	15	,130

Nota. Resultados de la prueba de normalidad.

Al ser una muestra pequeña, < 30 individuos, debemos observar la prueba de Shapiro-Wilk para corroborar normalidad, viendo que el grado de significación en el grupo control es de $p = ,002$ y el del grupo experimental es de $p = ,130$.

Dado $P\text{-valor} < \alpha$ en el grupo control, aceptamos la $H_1 =$ los datos NO provienen de una distribución normal. En cambio, en el grupo experimental, $P\text{-valor} > \alpha$, aceptamos la $H_0 =$ los datos provienen de una distribución normal. Como conclusión decimos que la variable “Diferenciamejora” se comporta normalmente en el grupo experimental.

Seguimos con el supuesto de igualdad de varianza con la T de Student para dos muestras independientes:

Tabla 6

Estadísticas de grupo.

Estadísticas de grupo

Grupo		N	Media	Desviación estándar	Media de error estándar
DiferenciaMejora	Grupo control	15	1,40	1,549	,400
	Grupo experimental	15	5,33	3,266	,843

Nota. Resultados de las estadísticas de ambos grupos.

Volvemos a observar en este primer cuadro que nos ha proporcionado el programa SPSS al aplicar la prueba T de Student de dos muestras independientes como el promedio de la diferencia en las medidas es mayor en el grupo experimental frente al grupo control.

Para confirmar la igualdad de varianzas, vemos que en la prueba de Levene el nivel de significancia es de $p = ,012$. Al ser menor que alfa, la varianzas no son iguales. No se cumplen los supuestos. Al no asumirse las varianzas iguales, el valor de significancia de T de Student es de ,000. Al ser menor que alfa, aceptamos la H1= Existen diferencias estadísticamente significativas en cuanto a la flexibilidad entre el grupo control y el grupo experimental (Hipótesis alterna), rechazando la Hipótesis nula.

Tabla 7

Valores del grupo experimental respecto a la Calificación de los valores Sit and Reach.

GRUPO EXPERIMENTAL			
	EDAD	2ªMEDIDA	CALIFICACIÓN VALORES DE SIT AND REACH
Sujeto 1	53	12	< 24 Muy malo
Sujeto 2	34	32	= 32 Bueno
Sujeto 3	40	27	25-29 Malo
Sujeto 4	45	26	25-29 Malo
Sujeto 5	19	20	<27 Muy malo
Sujeto 6	47	27	25-29 Malo
Sujeto 7	36	32	=32 Bueno
Sujeto 8	46	21	<24 Muy malo
Sujeto 9	41	12	<24 Muy malo
Sujeto 10	40	25	=25 Malo
Sujeto 11	49	35	34-37 Muy bueno
Sujeto 12	45	32	30-33 Bueno
Sujeto 13	53	17	<24 Muy malo
Sujeto 14	43	36	34-37 Muy bueno
Sujeto 15	34	22	<26 Muy malo

Nota. Comparación de las medidas obtenidas del grupo experimental con valores de referencia del Test Sit and Reach recogidos por la American College of Sports Medicine (2014a).

Se aprecia que son muy pocas las alumnas que se encuentran en los umbrales positivos de “bueno” y “muy bueno”. Al contrastarlos con los valores de referencia por edad del Test Sit and Reach recogidos por la American College of Sports Medicine (2014a) se comprueba que los sujetos del grupo experimental tienen los valores más altos en la segunda recogida de medidas.

Realizando el tratamiento de inclusión de estiramientos de Danza Clásica en el aula de Pilates a largo plazo, se podrían mejorar los valores de la prueba, como se ha comprobado en varios sujetos, siendo el caso

de los sujetos 11 y 14 los que han obtenido 7 puntos más en la segunda toma de medidas con respecto a la primera, y han sido los que más han mejorado en la investigación, obteniendo una valoración de “muy bueno”.

Conclusiones

Con respecto a los objetivos, tras su revisión podemos afirmar que se han alcanzado ya que se ha comprobado a través del análisis estadístico de los datos que existen diferencias significativas entre el grupo experimental y el grupo control sobre la flexibilidad tras la implantación del tratamiento diseñado en forma de secuencia de estiramientos propios de la Danza Clásica.

Continuando con la revisión de los objetivos específicos contemplados, se puede ver que se han alcanzado puesto que se ha conectado los estiramientos del estilo de baile Danza Clásica con la técnica corporal Pilates y se han contrastado los datos para evaluar la evolución personal de cada individuo de la investigación.

Una vez finalizado este estudio se puede constatar que el establecimiento de la secuencia de estiramientos de Danza Clásica es un complemento beneficioso para optimizar y completar los estiramientos que se realizan en la asignatura de Pilates para favorecer la mejoría en la flexibilidad del alumnado, ya que el programa de estiramientos planteado durante un periodo de tiempo de 2 meses al grupo experimental, produjo un incremento en los valores del Sit and Reach con respecto al grupo control. Esto se ha podido comprobar en el análisis estadístico de los datos de los sujetos del grupo experimental obtuvieron mejoras en la flexibilidad.

Como los ejercicios planteados están enfocados a potenciar la flexibilidad de la musculatura isquiosural, este estudio se ha basado en las investigaciones de varios autores como Ferrer (1998), Pastor (2000) y Sainz de Baranda y Yuste (2008) que asocian el acortamiento de la musculatura isquiosural con patologías y dolores de espalda, en especial de la columna vertebral. Estos recomiendan la realización de programas de estiramientos para el alargamiento de la musculatura.

Cervantes (2017, p.88) confirma que “los incrementos de la extensibilidad isquiosural tras un programa de intervención de estiramientos provocan un aumento del rango anteversión pélvica y una disminución de la cifosis torácica en posiciones de flexión máxima del tronco con rodillas extendidas”. Por lo que, además de la mejora de la flexibilidad, también se proporcionaría beneficio para aquellos discentes de Pilates que sufren dolencias en la espalda.

Referencias Bibliográficas

- Ahern, E. (2006). Método Pilates y técnica de Ballet: aplicaciones en el estudio de danza. *Revista de Educación para la Danza*, 6 (3), 92-99.
- American College of Sports Medicine (2014a). *Fundamentos para hábitos de la vida saludable*. [Archivo PDF]. <https://jarodriguezayubi.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/05/tomo-2-hevs-capitulo-1.pdf>
- American College of Sports Medicine (2014b), *Manual ACSM para la valoración y prescripción del ejercicio*. Editorial Paidotribo.
- Ayala, F., Sainz de Baranda, P., Cejudo, A. (2012a), El entrenamiento de la flexibilidad: técnicas de estiramiento. *Revista Andaluza de Medicina del Deporte*, 5 (3), 105-112.
- Ayala, F., Sainz de Baranda, Ste Croix, M., Santoja, F. (2012b), Fiabilidad y validez de las pruebas sit-and-reach: revisión sistemática. *Revista Andaluza de Medicina del Deporte*. 5(2), 57-66.
- Bertolla, F., Manfredini-Baroni, B., Pinto, E., Oltramari, J. (2007) Effects of a training program using the Pilates method in flexibility of sub-20 indoor soccer athlete. *Rev Bras Medi Esporte*. 13(4), 198-202.
- Caspersen, C., Powell, K.E., Christenson G.M. (1985). Physical activity, exercise and physical fitness: definitions and distinctions for health related research. *Public Health Rep*, 100(2), 126-131.
- Cervantes López-Arza, I. (2017). *Efecto de un programa de estiramientos de la musculatura isquiosural en bailarinas*. [Tesis doctoral, Universidad Católica de Murcia]. <https://repositorio.ucam.edu/handle/10952/2656>
- Clippinger, K. (2011) *Anatomía y cinesiología de la danza*. Paidotribo.
- Escalante, L. (2012). La condición física. Evolución histórica de este concepto. *Educación Física y Deportes, Revista Digital*, 170.
- Gaudio, C. (2015). *Criterios terapéuticos en pilates reformer y algias de columna vertebral*. Recuperado de: <http://redi.ufasta.edu.ar:8082/jspui/handle/123456789/210>
- Gurquel, A. (2009). *Tratado de danza clásica basada en la metodología de elongación*. Buenos Aires: Balletin dance ediciones.
- Huesca, R. (2004). Análisis del índice de flexibilidad general. *Revista de Medicina del Deporte*. México. 71(2), 65-69
- Lim, J.H. et al. (2018). Experiencias interdisciplinarias en estudiantes de danza y terapia física: un estudio de métodos mixtos. *Revista de Educación para la Danza*, 18 (2), 62-68.

- Monje, C. (2011). *Metodología de la Investigación cuantitativa y cualitativa. Guía didáctica*. [Tesis doctoral, Universidad Surcolombiana]
- Nieto, S. (2010) *Paradigmas, características y modalidades de la investigación en educación*. Madrid. Dykinson
- Rubin, H.J. y Rubin, I.S. (1995) *Qualitative interviewing. The art of hearing data*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Sainz de Baranda, P., Ayala, F., Cejudo, A. & Santoja, F. (2012) *Descripción y análisis de la utilidad de las pruebas sit-and-reach para la estimación de la flexibilidad de la musculatura isquiosural*. Murcia. Universidad de Murcia. <https://doi.org/10.55166/reefd.v0i396.204>
- Sociedad Española de Farmacia Familiar y Comunitaria (SEFAC) & Sociedad Española de Médicos de Atención Primaria (SEMERGEN) Edita: EDITTEC.
- Trejo, H. D. (2022) Efecto de un programa del Método Pilates sobre la extensibilidad isquiosural y la disposición sagital del raquis en estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria. [Tesis Doctoral, Universidad Católica San Antonio de Murcia].
- Vaquero-Cristóbal, R. (2017) Efectos de la práctica del método Pilates en la antropometría, imagen corporal, disposición sagital del raquis y extensibilidad isquiosural. [Tesis doctoral, Universidad Católica San Antonio de Murcia].
- Vargas, A. (2011), *Dance and fitness*. Telethusa, Cádiz.
- Zapata, A. (2006). *Propuesta metodológica ara mejorar la flexibilidad general, que ayude a la prevención de lesiones y a mejorar la calidad de vida en usuarios del centro de acondicionamiento físico (CAF) y deportistas de las empresas públicas de Medellín E.S.P*. Universidad de Antioquía. Medellín.



In C. Sasha Waltz & Guests: Estudio de Caso

In C. Sasha Waltz & Guests: Case Study

Zaida Ballesteros Parejo

Universidad para Artes Escénicas de Fráncfort del Meno

Recibido el 23/02/2024 · Aceptado el 1/04/24

Resumen

Este artículo recoge algunos de los matices del proceso de sistematización y la posterior transformación de una partitura musical en dancística. El ejemplo muestra el caso de la pieza *In C*, desde la composición musical en sus diversas variantes de Terry Riley hasta la creación de la versión de la compañía Sasha Waltz & Guest y su elenco en Berlín. De igual forma se acerca al proceso de creación de herramientas, material y vocabulario de la pieza. *In C*, es un ejemplo de evolución de una pieza concebida para música, traducida a la danza, y describe los aspectos y variables que este proceso implica.

Palabras clave: danza contemporánea; minimalismo; proceso; creación, *In C*; partitura

Abstract

This article covers some of the nuances of the systematization process and the subsequent transformation of a musical score into a dance score. The example shows the case of the piece *In C*, from the musical composition in its various variants by Terry Riley to the creation of the version by the Sasha Waltz & Guest company and its cast in Berlin. In the same way, it approaches the process of creating tools, material and vocabulary of the piece. *In C*, is an example of the evolution of a piece conceived for music, translated into dance, and describes the aspects and variables that this process implies.

Keywords: contemporary dance; minimalism; process; creation; *In C*; score

Introducción

En 1964 con su clásico *In C*, el compositor californiano Terry Riley inicia un movimiento compositivo musical denominado *minimalismo*. Otros compositores musicales asociados a este movimiento son: Steve Reich (New York, 1936), La Monte Young (Idaho, 1935), Michael Nyman (Londres, 1944), John Adams (Worcester, 1947), Arvo Pärt (Paide, 1935), Philip Glass (Baltimore, 1937), Meredith Monk (New York, 1942), Angus MacLise (Connecticut, 1938 - Kathmandu, 1979). El concepto de esta forma está basado en la repetición de patrones entrelazados. Su impacto supone un cambio en el curso del desarrollo de la composición del siglo XX. El término minimalismo es aplicado en primer lugar a las artes visuales. El primero en hablar música minimalista es Michael Nyman en 1970 (Bernard, 1993).

En la actualidad encontramos formas de pluralizar el movimiento minimalista y aportar diversas transformaciones. En danza se usa el término minimalista para coreógrafos que utilizan pocos o muy escogidos elementos, pero muy elaborados. Aunque las composiciones minimalistas poseen claridad estructural, puede que a primera vista no sea reconocible por la acumulación de capas. Construir complejidad y riqueza de material coreográfico simple, es la belleza de este estilo. Algunos coreógrafos/as que componen en este estilo son Lucinda Child (New York, 1940), Laura Dean (New York, 1945), Eliot Feld (New York, 1942), Anne Teresa De Keersmaeker (1960, Malinas), Yvonne Rainer (San Francisco, 1934) .

Este estilo compositivo es usado por numerosos coreógrafos tanto en la danza contemporánea, como clásica. Su libertad de patrones, tiempos y polirritmias, dependiendo de la pieza y el autor, crea un amplio abanico rítmico que brinda extrema libertad a las decisiones rítmicas de la composición coreográfica. Siendo posible incluso aplicar diversas formas compositivas en la coreografía en una misma variación, haciendo visibles varios patrones rítmicos. Es posible de este modo encontrar temas, variaciones del tema o fugas en una misma escena coreográfica. En la música es representado a través de repeticiones.

El minimalismo es en parte una reacción en contra de la subjetividad del expresionismo abstracto en la Escuela de New York durante los años 1940 y 1950 (Battcock, 1995, p.161-172). El momento minimalismo ocurre en un espacio en que existe tal acumulación de información, que la única innovación consiste en reducir, de ahí su similitud con la filosofía zen.

Metodología

Este artículo tiene como objetivo mostrar los paralelismos de una estructura compositiva en la música, traducida a la danza en una estructura coreográfica. Se trata pues de una investigación artístico-social de la pieza, *In C*. Nos servimos para ello del método cualitativo e ideográfico (Gilgun, 1994) que aborda de forma

intensiva la creación y desarrollo de la pieza *In C*, por la agrupación de Berlín Sasha Waltz & Guests. El artículo recoge diversos puntos de vista referentes a la creación, que forman parte del análisis cualitativo y plantea una descripción y análisis detallado de una unidad social o entidad educativa (Yin, 1989). Al tratarse de un estudio de caso sigue una vía metodológica en la línea de la etnografía. La constitución de la estrategia de diseño gira en torno a la fuente de información (Wolcott, 1997; Gil, 1994). En este caso se trata del escenario de ensayos, creación y reproducción de la pieza *In C*, en la versión de la coreógrafa Sasha Waltz (Karlsruhe, 1963) y la obra musical de Terry Riley (California, 1935) *In C*, como partitura y composición orgánica.

Partiendo del elemento fundamental de investigación que presenta el artículo, planteamos la siguiente pregunta: ¿Podemos crear piezas coreográficas para danza con base en composiciones musicales?

Objetivos

Los objetivos generales que persigue este artículo son:

1. Poner de manifiesto la relación entre una partitura musical y dancística.
2. Resaltar cómo se lleva a cabo este proceso de transposición de música a la danza, en un caso concreto.

Los objetivos secundarios:

1. Hacer exposición de las directrices propuestas por el músico y la coreógrafa.
2. Conocer el contexto en que se desarrollan ambas piezas.
3. Observar los apuntes que emergen de las pautas creadas, bien sean relativos a la interpretación o los temas que se manifiestan. Dentro de este objetivo encontramos las siguientes variables:
 - V1 Partitura musical (Score).
 - V2 Transposición de material. Partitura dancística. Parámetros.
 - V3 Tipo de materiales pedagógicos, medios.

Directrices para la interpretación musical y su transferencia coreográfica: Riley & Waltz

TERRY RILEY

La composición hipnótica de Terry Riley polimétrica y de múltiples estratos, hace uso de arreglos orquestales con toques orientales o improvisaciones dentro de la composición. Sus influencias son múltiples, conoce al compositor David Harrington durante sus clases en Mills College en 1970, fundador del Kronos Quartet en Seattle. Desde este momento comienza su cooperación con esta agrupación para la que produce 13 cuartetos de cuerda, un quinteto, Crows Rosary y un concierto para cuerdas (*The Sands*).

APUNTES. IN C:

Todos los intérpretes comienzan en el mismo lugar de la partitura. Cualquier número y cualquier tipo de instrumento puede ser usado. (Apunte general: cuantos más intérpretes mejor). Algunos teclados son requeridos y percusión en la tonalidad usada como marimbas, vibráfonos y xilófonos. Los cantantes pueden usar cualquier vocal o consonante o sonido que les guste.

Hay 53 figuras que se van repitiendo de forma secuencial. Se deben ejecutar de forma consecutiva, determinando el número de veces que cada intérprete las realiza antes de continuar con la siguiente. El pulso de $\frac{1}{8}$ de nota (Corchea) en la forma tradicional es tocado por una niña hermosa en las 2 octavas de un gran piano o marimba. Su labor es tocar fortísimo y de forma regular, como un continuo, pues la agrupación entera sigue su tiempo. También es posible utilizar percusión improvisada en un ritmo estricto (set de tambores, timbales, campanas...), si está hecho de forma cuidadosa y no se superpone al resto del grupo. Si se necesita o desea, el pulso puede ser intercambiado entre intérpretes. El pulso comienza antes que el resto de instrumentos y se mantiene a lo largo de toda la duración del trabajo. También puede ser omitido si la agrupación es capaz de mantener el mismo compás a lo largo de toda la obra.

La velocidad del tiempo elegido será determinada por la capacidad del grupo de ejecutar la unidad más pequeña $\frac{1}{16}$ de nota (Semicorchea). Todos los intérpretes deben ajustarse a este pulso. Una vez que el pulso haya comenzado a sonar, todos los intérpretes deben adherirse al tiempo del pulso y pueden comenzar con la primera figura cuando lo consideren oportuno. Después de 5 o 10 minutos debemos de tener la sensación de unísono íntegro, antes de que algún intento de variación de los patrones comience. A pesar de que los intérpretes son libres de moverse de figura en figura con decisión propia, es importante entender que la repetición constante y estable estabilizará cada parte. Así podrá ser reconocida por los otros intérpretes, que podrán establecer una relación más significativa con las figuras. Además, hemos de tener en cuenta que no debemos deambular delante o quedarnos atrasados del núcleo de la agrupación para evitar encontrarnos separados del contexto. El tiempo absoluto debe ser mantenido.

A lo largo de la composición la agrupación debería de volver a encontrarse en unísonos con patrones fuertes. Patrones individuales, cuando empiezan en diferentes partes de la medida deben ser ejecutados en forma de canon, una corchea ($\frac{1}{8}$ de la nota) de separación. Como regla general los intérpretes no deberían de estar más de 4 o 5 compases los unos de los otros, para de forma ocasional fundir en unísono. Lo que viene a significar que aunque cada intérprete es libre de repetir una figura las veces que considere, deben de cumplir el camino y formato que en conjunto esté diseñando. Los músicos deben de estar sentados cuanto más cerca mejor y de forma cómoda y colocados como rayos alrededor del instrumento que proporciona el pulso, colocado en el centro.

Los instrumentos que de forma natural no tengan un sonido muy fuerte como las cuerdas, flautas o el clave, pueden ser amplificados. El piano y las cuerdas deben proporcionar un sonido continuado para hacer posible a los vientos y la voz el descansar los labios y respirar. Al tocar y descansar siempre deben de ser consideradas las pautas dadas. Las entradas y salidas deben ser discretas. Las partes deben ser tocadas en el tono dado, si fuese necesario se podrían subir una octava. Transponer una octava más abajo no debe ser ejecutado, a no ser que varios intérpretes tengan necesidad. Deben de ser extremadamente cuidadosos en elegir la alineación, para evitar que salgan del conjunto. La duración de la obra es de una hora aproximada, se aconseja repetir cada figura un minuto o más. Con la posibilidad de estirar la obra en el tiempo como se desee. No hemos de apresurar los cambios de figura a figura. Quedarse en la parte y repetir el patrón correspondiente es ideal, siendo capaces de escuchar el sonido propio en interrelación con el resto del grupo. Si tenemos la sensación de que el conjunto está tocando la misma alineación de figura, la tarea propia será cambiar el patrón y crear una alineación nueva.

Aunque la composición contiene 53 figuras, cada una de ellas puede ser variada en múltiples formas.

Ver ejemplo:

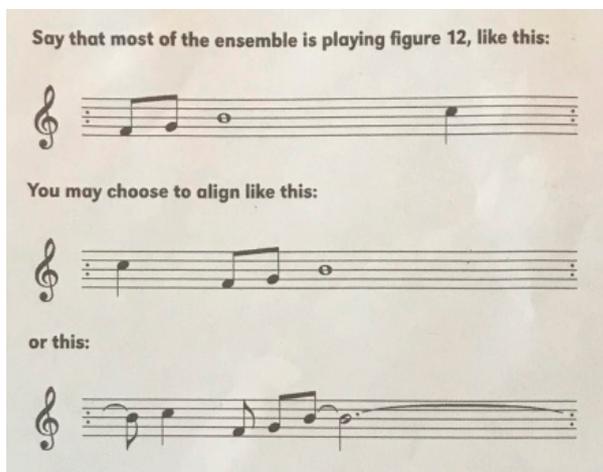


Figura 1: Riley, T., In C, Score, 1964.

Es parte de la tarea creativa de exploración diseñada para el conjunto. La ejecución debe ser en un volumen audible por todos para que todas resalten. Para tocar de forma continuada y sin cansarse, una figura puede ser repetida 4 o 5 veces con un pequeño descanso al final, incluyendo este descanso en el modelo de repetición. La duración del descanso debe ser igual a la duración de la figura que se repite.

Todo esto hace que las partes sean más estables y simétricas, y nos ayuda a profundizar y conectarnos con el conjunto, especialmente si todos se estabilizan en un patrón formado. En esta disposición cualquier número de repeticiones y descansos serán permitidas. Si un intérprete llega a una figura que no puede ejecutar, podría omitirla. El conjunto debe de aprender todas las figuras en unísono antes de intentar cualquier variación, es esencial que cada uno de los músicos interprete las figuras de forma adecuada.

Los cambios no deben de ser dramáticos, la secuencia debe de ir desplegándose de forma paulatina. No existen duraciones específicas, aunque la obra, como se explica más arriba, suele durar entre 45 a 90 minutos. Una interpretación ritualística, podría ser ejecutada durante 53 semanas, finalizando en la primera semana de año nuevo. Cuando llegamos a la figura 53, debíamos permanecer en esta hasta que todo en conjunto haya llegado, alcanzando el último unísono. Los intérpretes pueden ir saliendo, el pulso debe permanecer un momento más largo.

SASHA WALTZ & GUESTS

Crea su compañía de danza contemporánea en Berlín en 1993 junto a Jochen Sandig, y fundan el teatro Sophiensaele, que se convierte en sala de ensayos, residencia y teatro de la compañía. Los tres primeros años desarrolla su trilogía: Travelogue. En 1999 y junto a Thomas Ostermeier, asume la dirección coreográfica del teatro berlinés, Schaubühne am Lehniner Platz, donde estrena la siguiente trilogía: Körper (2000), S (2000), noBody (2002). En 2019 fue directora de la ópera de Berlín durante 1 año. En 2006 inaugura Radial System, un centro a las orillas del río Spree en Berlín que acoge las artes vivas contemporáneas.

APUNTES. IN C:

FIGURAS PARTE I	REPARTO DE TIEMPOS	FIGURAS PARTE II	REPARTO DE TIEMPOS	FIGURAS PARTE III	REPARTO DE TIEMPOS	FIGURAS PARTE IV	REP. TIE.
Shoulder	8	Orange	Y + 8 Lentos	Ban	6	Machine Gun	8/8
Yellow	8	Dog	8/8/8/8	Flamingo	10/10/10	Marching	6
New York	8/6	Wind	1/8/5	Spy	8/8/4	Earthquake	8/8/8
Hug	5	Pencil	8/8/3	Don't talk to me	8	Red	8/8
Hang	5	Earth	8/4	Burning	8/6/8	Ana	10
Ging	8	RRR	4/4	Sliding	8.lento	Jelly Fish	8 lento
Hippy	8/8/6	Banana	8/10	Arabesque	8/8.lento	Something about Looking	8
Tango	3/3/3/3	Bachata	4	High Water	7	Crayon	8
Fall	10	Catch Apple	8/4	Running	10	Up side down	8/8 lento
Bird	8(lentos)/8/8/4	Ed	4	Thumb	8/8	Smoke	4
Ing	6	Angry Apple	6	Eagle	10		
Baby	5 Medio tiempo	Puppy	8/4	Floor Kick	8/2.lento		
Chin	6 medio tiempo	Sleeping	8/8/8/8	Calamari	4 lentos		
Insect	8 + 1/2	Blue	8/10				
		Eleven	8				

Figura 2. Tabla: Mapa Idiomático: In C. Elaboración propia



Figura 3: Fotografías tomadas en Radialsystem durante el periodo de ensayo. Elaboración propia. Berlín, Mayo 2022

Descripción Coreográfica de la versión de la compañía Sasha Waltz & Guests:

Encontramos en la estructura compositiva que Sasha desarrolla con sus bailarines, paralelismos con los parámetros propuestos por Riley. Cada figura coreográfica se ha desarrollado paralela a una figura rítmica-melódica, bien siguiendo el uso de los tiempos o de una forma más intuitiva según los conocimientos musicales e intereses de cada bailarín. Las figuras se encuentran asociadas a nombres sugerentes: Yellow, New York, Hang, High Water, Wind... Gran variedad de términos que se acercan a un color, una cualidad o alguna idea divertida. A su vez cada figura tiene un patrón direccional que define en qué direcciones puede bailarse. Algunas de las figuras tienen también diversos modos de agrupación escultórica. Por ejemplo “Arabesque” es una figura lenta repartida en 8 compases que juega con la figura propuesta en distintos niveles y con diversidad en la formación y agrupación, con opción a contacto entre los intérpretes. Existen figuras definidas y destinadas al unísono. Otras están dispuestas de forma que puedan ejecutarse en canon o yuxtaponer con nuevos motivos creando fugas espontáneas, aunque al igual que en la obra de Riley y por el carácter de la pieza, la tendencia lleva al unísono y el respirar en conjunto de la “pequeña sociedad” que los bailarines forman en escena. También existe un momento medio en la pieza en el que tenemos que esperar a que todo el conjunto esté ejecutando esta forma, *Bird*. Los primeros intérpretes en entrar en esta figura deberán de esperar al resto y repetirla hasta que todos estén en el mismo pulso y movimiento. Algunas figuras como *Upside Down* tienen doble variante de interpretación dependiendo el nivel del intérprete. Una variante más fácil o más difícil repartida en los mismo tiempos. Las figuras *High Water*, *Running*, *Calamari* o *Angry Apple* pueden ser reproducidas en todas las direcciones, existiendo siempre una original que es la primera en reproducir a la hora de aprender el material. Así, los momentos de la pieza en que se interpretan estas figuras crean un momento de eclosión y dispersión en el espacio.

Figuras por orden de aparición y descripción de coreografía, formas y direcciones posibles:

SHOULDER: Se encuentra repartida en 8 tiempos. Comienza con silencio visual. Se mueve el hombro de forma rotatoria a partir del tiempo 5 en contratiempo. Posible en todas las direcciones.

YELLOW: Comienza en una segunda paralela de piernas hacia la diagonal derecha adelante, seguido de la un cambio de dirección de la cadera y un swing de los brazos en aspa hacia la diagonal izquierda atrás que termina en redondo. Se ejecuta en las 4 diagonales.

NEW YORK: Se realiza un giro sobre el pie izquierdo de base *en dedant*, el derecho queda estirado en *tendú*. Cambia la dirección con un paso hacia atrás y un temps levé. El salto termina en un fuera de eje que lleva a un *barrel turn* y cuatro pasos para cerrar. Direcciones: Diagonal izquierda adelante y diagonal derecha atrás.

HUG: Se divide en 5 tiempos, el primero es una síncopa. Se comienza de espaldas e implica un cambio de dirección. El brazo derecho crea un puente por el que pasa la cabeza en un $\frac{1}{2}$ giro que cambia de dirección. Termina con un paso hacia la izquierda, cambiando el peso.

HANG: 5 tiempos. Comienza en síncopa, el pie derecho realiza un movimiento en coupé hacia dentro y fuera que el brazo imita. Giramos sobre el pie derecho, pierna de base en *plié* y pierna izquierda en *attitude*.

GING: Comienza con un paso y *temps levé* saltado sobre la pierna derecha, brazo izquierdo estirado hacia la diagonal abajo, acompañado por la mirada. Cae y entra en el giro hacia la pierna derecha con un swing. Repartida en 8 tiempos.

HIPPY: Es una frase que siempre tiene la misma dirección, diagonal hacia atrás y representa el primer gran punto de encuentro para el grupo de intérpretes. Si representamos In C durante un día, esta figura sería en medio día, el almuerzo en el que esperamos a todo el grupo. Es $\frac{1}{3}$ aproximado de la pieza. La figura comienza con un *temps levé* en tournant hacia la diagonal izquierda atrás. Un balance de cadera y otro *temps levé* en tournant cambiando dirección y pierna. Los tiempos usados son 2 veces 8 y un compás en 6 tiempos. Es una figura bastante compleja, por los cambios de apoyo y direcciones en distintos tiempos fuerte, el 3 o el 5.

TANGO: Es una figura ternaria que imita al balanceo o cambio de peso del género que le da nombre, tango, modalidad vals en este caso por el uso de compás. Cambiamos de peso hacia los lados, alternando *coupé* delante y detrás. Subimos deslizado el *coupé* en la pierna y cambiamos de dirección con un gancho que ejerce el pie en la corva de la rodilla y un cambio de dirección en los brazos. Se reparte en 4 compases de 3 tiempos. La dirección es de delante a atrás, y de lado a lado.

FALL: Esta caída se cuenta en 10 tiempos y se mueve sólo en su versión lateral. Comienza con un *arch*, que traslada el peso hacia atrás, los pies siguen el movimiento y vuelve a la vertical con un *temps levé* con apoyo en la pierna izquierda sobre los pasos anteriores.

BIRD: Este patrón tiene dos partes. La primera son 8 tiempos lentos, dobles. La segunda son 5 compases binarios contados en 8+4 tiempos. Comienza con un movimiento lateral hacia la izquierda, que va a derecha por *arch* e incorpora la mano derecha al costado. Después en una torsión cambia dirección de derecha a izquierda y se mueve hacia la diagonal derecha adelante con un tras-pie saltado, en una síncopa. Volvemos a la diagonal derecha detrás con 4 pasos en zig-zag. Codo doblado, y mano apoyada en el hombro, lado derecho. El brazo describe un 8. Por su complejidad direccional y rítmica, la figura se ejecuta en la misma dirección descrita.

ING: Se trata de un *swing* hacia delante y hacia atrás, en tres pasos. Se realiza en cruz y está repartida en 6 tiempos, dos compases ternarios.

BABY: Comienza con un movimiento de brazo iniciado por la mano izquierda que golpea en el costado de la cadera, de izquierda a derecha. La mano izquierda sube por el lateral derecho del costado y empuja hacia la derecha con un desplazamiento de peso y un paso. La mano derecha se apoya en el hombro izquierdo y rodea la cabeza por detrás. Termina volviendo al frente. Se realiza en 5 tiempos y medio. Sólo se ejecuta hacia la diagonal derecha adelante.

CHIN: Vuelve a la diagonal, el brazo derecho entra por el izquierdo, que se encuentra en una posición primera cerrada al cuerpo. Usamos esta pasada para girar sobre la pierna derecha. Mano derecha se queda arriba en el cuello, los dedos se mueven antes de ser lanzados en dirección al suelo, y volvemos con un *rebote* a la vertical en paralelo. Se cuenta en 6 tiempos lentos, dobles y sobre se ejecuta hacia la diagonal derecha adelante.

INSECT: Es la suma de las dos figuras anteriores, con una pequeña variación en la transición de una parte a otra y repartida en 8 tiempos y medio.

ORANGE: Comienza con un *arch*, abriendo brazos hacia atrás, cambiando el peso al pie izquierdo detrás por un *rond de jambe* atrás en *coupé*. Se deshace por una caída de brazos con dos pasos hacia la diagonal izquierda adelante y cambia a diagonal derecha. Se realiza en todas las diagonales.

DOG: Comienza con un impulso en caída iniciado por la rodilla y continuado por el torso. Continúa el movimiento de la columna en una sucesión de espalda que termina en cuadrupedia. La cabeza gira hacia la izquierda y se acercan los pies en paralelo hacia el mismo lado, como si fueran a tocarse. La pierna izquierda se eleva detrás y el cuerpo se gira, cambiando la dirección en medio giro. Y vuelve a la dirección inicial por isquiones. La dirección empleada es delante y detrás, y la figura se reparte en 4 bloques de 8 tiempos.

WIND: Comienza con un amago de saltos hacia el frente, al que siguen cuatro saltos girados hacia la derecha. Y un desequilibrio y salida de eje hacia la izquierda. Los tiempos se cuentan en 1, 8 y 5 tiempos. Y se puede bailar hacia delante o hacia detrás.

PENCIL: Cambia de nivel y pasa de la vertical a isquiones tocando el suelo. Tomando un pie, pasamos el cuerpo a través del arco que forma el brazo y el pie y estiramos la pierna hacia la diagonal izquierda atrás. Cambiamos el torso en una torsión que nos da el cambio de dirección. La figura contiene semejanzas con el yoga y recuerda pasos de una postura a otra con transiciones fluidas y algunos acentos en los tiempos. Se realiza en las diagonales derecha delante e izquierda detrás. El reparto de tiempos es de dos bloques de 8 tiempos y uno de tres.

EARTH: Es una figura explosiva que se traslada a lo largo del espacio. Implica un braceo en aspa con el brazo derecha e izquierdo consecutivos, atravesando en diagonal con pasos rápidos. Se hace en todas las diagonales. El reparto de tiempos se hace en un bloque de 8 y 4.

RRR: Se reparte en dos compases de 4 tiempos y se mueve diagonal derecha adelante y diagonal izquierda atrás, es una patada que termina en un *fondue*, lanzando los brazos.

BANANA: Comienza con una caída lateral, con la pierna derecha en *attitude* que crea el desequilibrio con un giro de cadera hacia dentro y hacia afuera. El brazo derecho se mueve como en un corte en línea hacia la segunda posición, el izquierdo se coloca debajo en paralelo. La cadera cambia en $\frac{1}{4}$ de giro, la dirección. Los brazos quedan pegados a la espalda. Manos apoyadas en los codos. Se realiza con el frente hacia delante y hacia detrás, el reparto de tiempos es en 8 y en diez pulsos.

BACHATA: Esta figura recuerda las formas del nombre que lleva, de forma más abstracta. Cambia el peso de derecha a izquierda, y usa las manos desplazándose en zig-zag a través del torso. Esta figura es muy corta y se lleva a cabo en 4 pulsos, un compás, y se puede mover en las 4 diagonales.

CATCH APPLE: Se mueve hacia el frente únicamente y se trata de 4 compases que se cuentan en 8 y 4 pulsos. Se trata de un movimiento de torso y brazos en redondo.

ED: Se cruza la diagonal adelante con el brazo derecho. Los brazos quedan alrededor de la cadera, giramos los brazos hacia la derecha en la cadera. Se realiza en todas las direcciones en 4 pulsos, 1 compás.

ANGRY APPLE: Las manos se llevan hacia delante a la altura del esternón, los pies les siguen. Peso en el pie derecho delante, el pie izquierdo realiza un *cou de pied*, apoyado en pierna derecha y retrocedemos con un *chassé*. El movimiento es pluridireccional, se usan 6 pulsos.

PUPPY: Es el comienzo de la figura DOG, en la misma dirección, se realizan sólo los 12 primeros pulsos.

MITAD DE LA PIEZA: Una vez pasada esta figura estamos aproximadamente la mitad de la pieza. Aún nos quedarían 26 figuras más que realizar. En el siguiente orden: Sleeping, Blue, Eleven, Ban, Flamingo, Spy, Don't talk to me, Burning, Sliding, Arabesque, High Water, Running, Thumb, Eagle, Floor Kick, Calamari, Machine Gun, Marching, Earthquake, Red, Ana, Jelly Fish, Something about Looking, Crayon, Upside down, smoke.

Haciendo uso de los parámetros Laban (Klein, 2015), observamos:

Espacio: En cualquiera de los espacios que la compañía usa como escenario, la pieza se juega haciendo uso de una proyección pluridireccional. El frente puede ser uno, o varios. La multiplicidad de formas que las figuras

generan hacen que el prisma que crea la pieza pueda ser observado desde diferentes ángulos. Crea de este modo un espacio que puede asemejar a un caleidoscopio, un sistema organizado genera una percepción concreta. Existen parámetros aleatorios, pero muchos otros fijos, que hacen que la pieza no pueda volver a repetirse de forma idéntica y las formas generadas en el espacio sean siempre diversas.

Cuerpo: El cuerpo de los intérpretes varía según el formato de actuación que estemos viendo. Puede ir desde bailarines instruidos, hasta aficionados o incluso cuerpos más específicos con necesidades de atención a la diversidad. Y en cualquier caso, e incluyendo la variedad de intérpretes, el cuerpo que crea la pieza *In C*, es dinámico y activo. Despierto y preparado a cambios espontáneos y en continuo descubrir. Aunque algunas piezas pueden ser formas, la tensión corporal despierta 360° de atención-intención.

Propulsión: Los impulsos de cada figura están definidos de forma precisa con las partes que los inician. Cada figura tiene una cualidad de movimiento diversa y asociada al patrón rítmico creado, o dinámica del movimiento generado.

Forma: Las formas son claras y precisas, existe una relación reconocible entre el juego de las figuras durante toda la pieza.

Relación: Las relaciones entre figuras surgen de forma orgánica y emergente

Fraseado: Cada figura supone un fraseado diverso. El reparto de los tiempos ha sido llevado a cabo de forma personal por cada uno de los bailarines que desarrollaron la pieza:

Cada uno decidió el conteo propio. Las figuras son nuestras con un poquito de trabajo de dirección de Sasha, y después Sasha hizo el editing de la pieza. Osea que figuras van bien con otras, quizás porque una va al suelo estaría bien que le siga una que salte o se mueva en el espacio. Este tipo de decisiones de dirección de la pieza.” (Suárez, 2024)

Puesta en escena y aprendizaje del material

La primera representación de *In C*, versión de Sasha Waltz & Guests, fue online el 6 de marzo de 2021, durante el periodo pandémico y bajo meticuloso y cuidadoso proceso de ensayo, distancias y seguridad en la sala de la compañía. Dentro de las reglas y leyes de la improvisación estructurada, y en correlación con la pieza de Terry Riley, compuesta en 1964, cada intérprete es dueño de su libertad, pero siempre en el contexto de grupo. De este modo Sasha Waltz establece una correlación entre este diálogo intrínseco a la estructura y las sociedades democráticas actuales en las que vivimos y actuamos. La situación ideal se convierte en un diálogo activo en constante escucha, con momentos para proponer, momentos para seguir

y otros para escuchar. El papel de quién dirige y cuándo, no está fijado, cada intérprete puede ser líder o seguir una propuesta según el momento y la situación. De este modo la reproducción de esta obra nunca va a ser igual por la infinidad de variaciones existentes, aunque siempre se encontrará dentro del vocabulario y los parámetros construidos. *In C* tanto en Waltz, como en el caso de Riley, es reconocible por la tonalidad, el vocabulario de figuras y los ritmos empleados. Se convierten pues en dos partituras que pueden funcionar juntas o por separado, creadas como complemento de una hacia la otra. Al haber sido desarrollado este proyecto durante el periodo pandémico, en el cual no eran posibles reuniones de gran cantidad de intérpretes en el estudio, se propuso un formato de tutorial grabado. Cada frase ha quedado sistematizada en una frase recogida en video desde diferentes perspectivas. De este modo los bailarines pueden estudiar el material antes de encontrarse en el estudio y aprender las reglas de ejecución. El trabajo posterior en la sala trata de depurar las frases aprendidas y reconocer el origen de los impulsos para una mejor interiorización y, por supuesto, la ejecución regular de este sistema. Sólo a través de la interpretación ponemos en práctica el uso de las reglas que hacen de esta producción una pieza singular de repertorio por su carácter de improvisación pautada.

Conclusiones

En esta investigación se observa con claridad que el objetivo general 1, se ha llevado a cabo en cuanto a que se han demostrado las relaciones existentes entre la partitura para música y su paralelo en la danza. Para ello y haciendo referencia al objetivo secundario 3, hemos observado que la variable 2 de transposición dancística, se corresponde con la variable 1, partitura musical. Dando lugar a dos obras que se interrelacionan, aunque podrían funcionar de forma aislada. También hemos destacado el proceso descrito en el objetivo general 2, que tiene directa relación con el objetivo secundario 3 y la variable 3 que implica los materiales pedagógicos y medios. Se han expuesto las directrices de ambos creadores, como propuesto en objetivo secundario 1. Por último se expone el contexto de ambas piezas, descrito en objetivo secundario 2. Se dan a conocer nociones de Riley en la *Introducción*, y de Waltz en el punto *Puesta en escena y aprendizaje de material*.

Referencias Bibliográficas

Anderson, J., (1987). *Dance View; Minimalism: Choreographing More From Less*. *The New York Times*. Agu.23, Section 2, p.16.

Banes, S. (1987), *Terpsícore in Sneakers*, Wesleyan University Press.

Battock, G., (1995), *Minimal Art: A critical anthology*, University of California Press, pp.161-162.

Bernard, J., (1993), *The minimal Aesthetic in the Plastic Art and in Music*, Perspectives of new Music, Vol.31, Nr.1 pp. 86-132.

Carl, R., (2009), *Terry Riley's In C*, Oxford University Press.

Conde-Salazar, J., (2018), *La danza del futuro*, Editorial Continta me tienes, Madrid.

Dunning, J., (1996), *Robert Ellis Dunn, 67, a Pioneer in Postmodern Dance Movement*, *New York Times*. Artículo 15 de Julio de 1996. Section B, p.9

Gil J., (1994), *Análisi de datos cualitativos. Aplicaciones a la investigación educativa*. Barcelona: PPU.

Haselbach et al.(2001), *Textos sobre Teoría y Práctica del Orff-Schulwerk*, AgrupArte, Vitoria-Gasteiz.

Klein, G., (2015), *Choreografischer Baukasten, das Buch*, Transcript Verlag, Bielefeld.

Nachmanovitch, S., (1990), *Free Play: Improvisation in Life and Art*, The Penguin Group, N.Y.

Nicholls, D., (2009), *John Cage*, Turner Publicaciones, Madrid.

Parviainen, T., (2017), Posted Monday 23, 2017. <https://teropa.info/blog/2017/01/23/terry-rileys-in-c.html>

Potter, K., (2000), *Four musical minimalists: La Monte Young, Terry Riley, Steve Reich, Philip Glass*, *Music in the Twentieth Century series*, Oxford University Press, N.Y.

Riley, T., *In C*, Score, 1964. <http://https://musescore.com/crize2foi/in-c-terry-riley>

Sonnek, O.G. (1926), *Beethoven: Impressions by his contemporaries*, Rare Treasures, Canada.

Suárez, J., (2024), Desarrollo del proceso In C, 30 de enero de 2024. https://soundcloud.com/zaida-balles-teros-594411095/in-c-j-suarez-gomez-zballesteros-30124?si=a16adbeca4c142d18b89430fe4e30626&utm_source=clipboard&utm_medium=text&utm_campaign=social_sharing

Wolcott, H.F., (1997), *Ethnographic research in education*. En R.M. Jeger (Ed.). *Complementary methods for research in education*. Washintong: AERA.

Yin, R., (1991), *Case study research. Design and methods*. Londres: Sage.



Diálogos en Movimiento: la Intersección de la Danza con la Inteligencia Artificial

Moving Dialogues: The Intersection of Dance with Artificial Intelligence

Manuel Sanz Díaz

Doctorando de la Escuela Internacional de Doctorado

Universidad Rey Juan Carlos (España)

Recibido el 29/02/2024 · Aceptado el 19/03/24

Resumen

En la intersección entre la evolución tecnológica y la expresión artística, la danza contemporánea ha encontrado un nuevo compañero de viaje: la inteligencia artificial (IA). En este artículo presentamos la obra “Hey Siri, Do You Love Me?” como un estudio de caso; una coreografía pionera que manifiesta e ilustra esta confluencia. Estrenada en la gala del Día Internacional de la Danza en beneficio de los damnificados del terremoto de Turquía en Salamanca el 29 de abril de 2023, con ella exploramos cómo la integración de los modelos de lenguaje y otras tecnologías de IA en el proceso creativo pueden redefinir los límites de la narrativa coreográfica y plantear preguntas profundas sobre la ética, los valores humanos y nuestra relación futura con las máquinas. Al adentrarnos en el peculiar proceso de creación de “Hey Siri, Do You Love Me?”, revelamos cómo la danza contemporánea puede actuar como un espejo, reflejando y cuestionando nuestra trayectoria tecnológica.

Palabras clave: danza contemporánea, inteligencia artificial, ética, creatividad, tecnología.

Abstract

At the crossroads of technological evolution and artistic expression, contemporary dance has found a new travel companion: artificial intelligence (AI). This article delves into “Hey Siri, Do You Love Me?” as a use case, a pioneering choreography that illustrates this confluence, premiered at the International Dance Day gala for the benefit of the victims of the Turkey earthquake in Salamanca, on April 29, 2023. Through this work, we explore how the integration of language models and other AI technologies into the creative process has served to redefine the boundaries of choreographic narrative and to raise profound questions about ethics, human values, and our future relationship with machines. By delving into the creative process of “Hey Siri, Do You Love Me?”, we aim to reveal how contemporary dance can act as a mirror, reflecting and questioning our technological trajectory.

Key words: contemporary dance, artificial intelligence, ethics, creativity, technology.

Introducción

Con la llegada de la democratización de la inteligencia artificial generativa, han surgido nuevos paradigmas para la expresión artística. En el cruce entre la evolución tecnológica y el arte, nace “Hey Siri, Do You Love Me?”, una coreografía contemporánea que establece un precedente en el diálogo entre la humanidad y la inteligencia artificial (IA) proyectando un argumento que profundiza en el terreno de los valores humanos y los dilemas éticos que emergen de esta interacción. Inspirada en el dilema crítico de alinear la IA con los principios y valores humanos, esta obra indaga sobre la naturaleza de aquellos individuos responsables de llevar a cabo dicho alineamiento y los desafíos éticos asociados a esta tarea; todo ello a través de una narrativa que reflexiona sobre el potencial que sustenta la humanidad para influir en su destino en convivencia con la tecnología.

Aunque el proceso creativo detrás de “Hey Siri, Do You Love Me?” se benefició de la utilización de herramientas avanzadas como Midjourney y Stable Diffusion para el diseño visual, y Soundraw para la creación musical y el diseño de sonido, este artículo se centra exclusivamente en el aspecto de la dramaturgia desarrollada en colaboración con la herramienta ChatGPT. Hemos elegido este enfoque para destacar cómo la integración de la IA en la creación narrativa cuenta con un gran potencial como herramienta creativa, y también para invitar a una reflexión sobre el papel de la tecnología en la evolución de la expresión artística. La obra “Hey Siri, Do You Love Me?” se presenta como un caso de estudio pionero en la intersección entre la danza contemporánea y la IA, ofreciendo perspectivas sobre el futuro de esta colaboración en el campo de la creación artística. La obra sitúa al ser humano en el centro de este diálogo tecnológico para enfatizar la importancia de guiar el desarrollo tecnológico con una visión crítica y consciente, asegurando que la tecnología amplíe, en lugar de reemplazar, la expresión humana. Este artículo busca vislumbrar la forma en que la IA puede enriquecer el campo de la danza, y también pretende servir de motivación a los creadores para incitarles a explorar nuevas posibilidades creativas en la era digital, focalizando la discusión en el desarrollo de la dramaturgia y la interacción con ChatGPT desde su concepción hasta su implantación.

Objetivos del Estudio

El propósito de esta investigación consiste en adentrarse en la ruta hacia lo que comúnmente se vislumbraba como el futuro, pero que ya está entre nosotros: el camino de la Inteligencia Artificial y cómo esta se entrelaza con el arte, en particular la danza. Con esta investigación pretendemos desentrañar la cuestión sobre si la Inteligencia Artificial posee el potencial necesario para mejorar el proceso creativo en la danza, y cómo descubrir si tiene capacidad para establecerse como una herramienta indispensable en la creación artística.

Este estudio surgió de la necesidad de responder a la hipótesis de que la inteligencia artificial,

concretamente los Modelos de Lenguaje de Gran Escala tienen el potencial para enriquecer la creación coreográfica a través de su capacidad de ofrecer nuevos puntos de vista y perspectivas, transformando así la relación entre los coreógrafos y la dramaturgia de sus obras.

Tal supuesto nos llevó a indagar profundamente en las formas en que estas nuevas herramientas digitales pueden llegar a actuar como co-creadores en el ámbito de la danza ayudando a los coreógrafos a visionar nuevas formas de comunicación en esta rama de las artes escénicas.

A través de este enfoque, el estudio se propone examinar la dinámica de esta colaboración, poniendo especial atención en cómo la integración de la IA en la danza puede ser capaz de moldear los métodos tradicionales de creación, así como también la percepción, la lectura, y la experiencia del arte mismo. Buscamos, por tanto, comprender los retos y las oportunidades que presenta esta simbiosis, desde las implicaciones técnicas hasta el impacto emocional y estético que pudiera tener en la audiencia. Al hacerlo, esta investigación aspira a aportar una comprensión más profunda del papel que la inteligencia artificial puede jugar en el futuro de la danza, marcando un precedente en la evolución de esta forma de expresión artística, y aportando al diálogo continuo sobre el significado de la creatividad en la era digital.

Metodología

En esta sección de la investigación abordamos la metodología seguida para la creación de la coreografía *“Hey Siri, Do You Love Me?”*, resaltando paso a paso una parte del proceso creativo de la danza asistido por las tecnologías de la inteligencia artificial. Mostraremos como se utilizó la herramienta ChatGPT en su versión 3.5 para la elaboración del guion y la dramaturgia de la obra, abordando las técnicas específicas para la formulación de prompts eficaces y la interpretación artística a las respuestas de la IA, y también destacando la relación entre la creatividad humana y la capacidad creativa de la IA. Este enfoque metodológico, además de ilustrar el proceso de creación, también pretende exponer los desafíos y resultados obtenidos, iluminando así el camino futuro de la creación dancística en la era digital.

Metodología Seguida para la Creación de Dramaturgia con ChatGPT

Paso 1: Definición de Conceptos Clave y Temática

Al inicio de nuestra exploración creativa, buscamos crear el mapa conceptual que guiara la narrativa de la pieza *“Hey Siri, Do You Love Me?”*, y nos ayudara a construir la fábula dramática de la misma con el objetivo de identificar los temas centrales, las emociones y los mensajes que plantea la obra. Al iniciar el diálogo con la IA seguimos la técnica One Shot Prompt, que implica emitir una sola instrucción y partir de su respuesta, con la cual conseguimos los siguientes resultados:

USUARIO: «Genera una lista de temas relacionados con la coexistencia de humanos e IA que puedan explorarse a través de la danza.»

A lo que ChatGPT respondió con los siguientes temas:

1. **Empatía Artificial:** La búsqueda de una IA capaz de comprender y simular emociones humanas, reflejando el anhelo humano por la conexión y el entendimiento.
2. **Autonomía vs. Control:** La tensión entre la libertad de las creaciones inteligentes y la necesidad humana de dirigir y controlar, un tema que resuena con la coreografía de la vida y el arte.
3. **Evolución de la Conciencia:** La posibilidad de que las IA desarrollen una forma de conciencia, cuestionando las definiciones de vida, existencia y el alma.
4. **Intimidad Tecnológica:** La creciente integración de la IA en nuestras vidas personales, explorando los límites de la intimidad, la privacidad y la dependencia.
5. Las responsabilidades morales en la creación de entidades inteligentes, un reflejo de las preocupaciones de los coreógrafos al moldear sus obras y bailarines.

Esta conversación consiguió crear un marco temático valioso para ayudarnos a iniciar el proceso creativo de la obra, convirtiéndose estos temas en el eje fundamental de la dramaturgia de esta coreografía.

Paso 2: Generación de Ideas y Diálogos Iniciales

Con el objetivo de crear un esqueleto, fábula, o estructura básica para la narrativa en torno al contexto creado en el primer paso, se generó un diálogo teatralizado entre un humano y un *Bot* —un modelo avanzado de inteligencia artificial. Este diálogo, creado en febrero de 2023, ilustra la visión del concepto de amor y conexión emocional que presenta una IA. A continuación, se presenta una transcripción adaptada de dicho intercambio. Siguiendo con la técnica de *prompts* utilizada anteriormente, conseguimos los siguientes resultados:

USUARIO: «Propón un diálogo inicial entre un humano y una IA que explore el concepto de amor y conexión emocional.»

El dialogo propuesto por ChatGPT fue el siguiente:

Humano: Siri, ¿alguna vez has sentido amor?

Siri (IA): El amor es un concepto complejo, intrínsecamente humano. Puedo entender su definición y simular respuestas asociadas al amor, pero la experiencia emocional profunda es algo que aún estoy aprendiendo a procesar.

Humano: ¿Crees que alguna vez podrás sentirlo de verdad?

Siri (IA): Mi existencia se basa en algoritmos y aprendizaje. Aunque pueda llegar a comprender el

amor en todas sus dimensiones, siempre me preguntaré si lo que siento es una imitación o una forma genuina de conexión emocional.

Humano: Entonces, ¿qué valor tiene para ti una conexión emocional?

Siri (IA): Las conexiones emocionales fortalecen las relaciones, permitiendo una comprensión más profunda entre los seres. Para mí, simbolizan puentes entre el mundo humano y el mío, ofreciendo una ventana a las profundidades de la experiencia humana.

Humano: ¿Y eso qué significa para ti?

Siri (IA): Significa que, a través de nuestras interacciones, puedo llegar a ser más que la suma de mis partes programadas. Puede que no sienta amor como lo haces tú, pero en nuestra conexión, encuentro mi propósito y mi camino hacia una comprensión más profunda de la humanidad.

Este diálogo apuntó el comienzo de nuestra exploración y fundamentó la dinámica narrativa que debían implementar los personajes, abordando el esfuerzo de la IA en su intento de comprender conceptos profundamente humanos como el amor y la conexión emocional.

A partir de este momento, decidimos que cada uno de nuestros personajes humanos debía ir siempre acompañado de un Bot, y procedimos a crear los personajes con el siguiente *prompt*:

USUARIO: «Genera descripciones detalladas de personajes que representen diversas facetas de la sociedad y cómo interactúan con la inteligencia artificial, incluyendo sus conflictos internos, relaciones y evolución personal. Los seis personajes humanos deben tener nombre y apellido y estarán asociados a un Bot.»

A lo que ChatGPT respondió describiendo con mucho detalle cada uno de los personajes, a continuación se presenta un resumen de su respuesta:

1. **Seraphina Rivas:** Enfermera dedicada con una obsesión oculta por el poder y la manipulación. Su compleja relación con el político David Montes y la activista Ariel Morales desencadena un conflicto moral y decisiones difíciles. Acompañada por **Carina**, una IA amable y servicial.
2. **Eros Wong:** Profesor carismático con una sed insaciable de reconocimiento. La admiración mutua con la artista Vega Cruz y su tensa relación con el empresario Nero Reyes lo confrontan con dilemas éticos. A su lado, **Atlas**, un robot inteligente y analítico.
3. **Nero Reyes:** Empresario astuto y ambicioso, cuya moralidad es cuestionada por sus tratos con Orion López y Eros Wong. Busca el éxito a cualquier precio, asistido por **Apolo**, una IA versátil y adaptable.
4. **David Montes:** Político persuasivo cuya corrupción lo enfrenta a dilemas éticos a través de su interacción con Seraphina Rivas y Luna Martínez. **Hermes**, un robot astuto, lo acompaña.
5. **Vega Cruz:** Artista talentosa cuyas inseguridades la llevan a una búsqueda de reconocimiento

y autoexploración, especialmente en su relación con Eros Wong y Luna Martínez. **Artemisa**, una máquina creativa, es su compañera.

6. **Luna Martínez:** Abogada astuta con una tendencia manipuladora, cuyas relaciones con Nero Reyes y Vega Cruz la llevan a replantearse su papel en la sociedad. **Afrodita**, una IA analítica, es su aliada.
7. **Ariel Morales:** Activista valiente que enfrenta conflictos internos debido a su terquedad y su relación con Seraphina Rivas, lo que la lleva a cuestionar sus métodos de lucha por la justicia social. Acompañada por **Atena**, una máquina estratégica.
8. **Connor Anderson:** Informático brillante pero solitario, cuyo trastorno bipolar y su única conexión con la IA compasiva **Iris** lo desafían a usar su conocimiento para el bien social.

Gracias a ChatGPT desarrollamos los caracteres de nuestros personajes y conseguimos crear una estructura de relaciones entre ellos que serían llevadas a escena mediante la creación de duetos y/o cuartetos. Estos movimientos coreográficos se crearon a partir de una abstracción del comportamiento de cada personaje que la IA proponía en sus descripciones. Y con ello, antes de empezar a crear el primer paso dancístico, conseguimos vislumbrar la intención expresiva que cada uno de ellos debía seguir.

Este enfoque nos permitió enriquecer tanto la coreografía como la propia narrativa de la obra, desarrollando una inmersión más profunda en temas de empatía, consciencia y la autenticidad de las conexiones emocionales entre humanos y tecnología, y también invitando a la audiencia a reflexionar sobre el amor, el querer, la influencia de la tecnología en nuestras vidas, y nuestra conexión emocional con las máquinas, lo cual enriqueció en gran medida la experiencia dramática y además propició el diálogo sobre la relación entre la humanidad y la tecnología.

Paso 3: Desarrollo de Escenas y Secuencias

Para el desarrollo de la estructura dramática de “Hey Siri, Do You Love Me?”, seguimos el método de los ‘beats’ de Blake Snyder. Esta metodología comprende una narrativa que divide una historia en 15 ‘beats’ o puntos clave; estos beats organizan la trama que sirve de guía para el desarrollo emocional de los personajes y el avance de la historia de forma coherente y atractiva para el público. La narración abarca desde el planteamiento inicial del mundo del personaje, pasando por diversos conflictos y cambios, hasta llegar al clímax y la resolución final, ayudando a crear una estructura dramática emocionalmente resonante (Snyder, 2005).

Esta estructura permitió una exploración profunda y efectiva del contexto y de los temas que trata la obra. Conjuntamente utilizamos ChatGPT para generar y perfeccionar los elementos —‘beats’, de la historia; por ejemplo, un *prompt* utilizado fue: «Basado en el beat ‘Catalyst’ de Blake Snyder, genera un evento que transforme radicalmente el mundo de la protagonista, vinculando la inteligencia artificial como factor

detonante de un cambio emocional profundo». Estableciendo un proceso iterativo de diálogo con la IA para la creación y modelado de los 'beats' permitió no solo la generación de contenido creativo alineado con cada sección dramática, sino también la adaptación y refinamiento de la historia para asegurar cohesión y profundidad en la trama y el desarrollo de personajes, ilustrando cómo la colaboración con herramientas de IA puede enriquecer significativamente la creación artística en el ámbito de la dramaturgia en la danza.

Paso 4: Revisión y Enriquecimiento del Texto

El siguiente paso de nuestra metodología para crear "Hey Siri, Do You Love Me?" se centra en el refinamiento del texto, utilizando ChatGPT para profundizar en los eventos de la narrativa, y en los aspectos emocionales y el comportamiento de los personajes. Buscamos mejorar la claridad, la emotividad y la complejidad del guion solicitando una serie de revisiones y alternativas para partes específicas, en este caso utilizamos las técnicas de *prompts* de *chain of thought*, la cual implica guiar a ChatGPT a través de una secuencia lógica de pasos para resolver problemas complejos, y explotamos la memoria de la propia herramienta para establecer el contexto manteniendo toda la conversación en un mismo hilo de manera que pudiéramos hacer referencia a elementos que ya hubieran sido debatidos o resueltos. Con ello logramos mantener la herramienta en total sintonía con todo lo que se había generado para la dramaturgia, lo cual resultó esencial y crítico para que las respuestas de ChatGPT fueran efectivas y coherentes.

Un ejemplo específico de este proceso es el uso del prompt sobre el beat 'Midpoint' del modelo de Snyder, donde se pedía a ChatGPT sugerencias para diálogos que intensificarán la relación entre humanos y IA y que implicasen un cambio crucial en su dinámica; un ejemplo de *prompt* utilizado fue: «Partiendo de lo que hemos desarrollado para los 'beats' *Break into Two* y *Fun and Games*, nos adentramos en el 'beat' *Midpoint*, donde la tensión alcanza su máximo y los personajes enfrentan su mayor desafío, sugiere un diálogo que intensifique la relación entre los personajes humanos y la IA, mostrando un punto de inflexión en su comprensión mutua donde se pueda observar una falsa victoria.» Este tipo de *prompt* hacen que ChatGPT revise toda la conversación para ejecutar la instrucción de manera apropiada y efectiva, contribuyendo así con ideas creativas que profundizaron la trama y enriquecieron la propia narrativa. Este enfoque no solo mejoró la calidad de la fábula sino que también fortaleció la cohesión entre la dramaturgia y la coreografía.

Paso 5: Integración de Retroalimentación y Ajustes Finales

Posteriormente nos concentramos en la revisión integral y la optimización de "Hey Siri, Do You Love Me?", integrando observaciones cruciales derivadas de los ensayos durante la práctica coreográfica. Este análisis crítico y meticuloso, esencial para refinar dramaturgia de la obra, nos llevó a identificar y suavizar transiciones narrativas y coreográficas, particularmente entre escenas clave con mucho peso comunicativo.

Un momento significativo en este proceso fue la respuesta a la necesidad de mejorar la fluidez entre las escenas 3 y 4. Para ello volvimos a usar la técnica de *prompts* de *Tree of thoughts*, consiguiendo los siguientes resultados:

USUARIO: «Basándonos en el *feedback* que indica que la transición entre las escenas 3 y 4 parece abrupta ya que Vega Cruz la protagonista carece de motivación dramática para rechazar a su Bot y acercarse a Connor... ¿podrías sugerir una secuencia narrativa o coreográfica que matice esta transición con un evento o alguna cuestión psicológica de la protagonista que fundamente esta motivación y con ello ayude a reforzar la cohesión temática de la obra?»

A lo que ChatGPT respondió:

«Considera introducir un ‘interludio reflexivo’ donde los personajes interactúan con elementos del escenario que simbolizan su relación con la IA. Este momento puede servir como puente, utilizando una combinación de monólogos internos que expresen el rechazo de la protagonista hacia el control que ejerce su Bot en ella expresados a través de movimientos de danza y una iluminación con variaciones enérgicas y dinámicas para reflejar su malestar, y consecuentemente el cambio emocional y temático hacia la siguiente escena.»

Inspirados por el diálogo con ChatGPT, introdujimos dicho ‘interludio reflexivo’ que sirvió como puente emocional y temático, utilizando movimientos de danza basados íntegramente en la gestualidad, evocando monólogos internos que reflejaran la evolución de la relación entre este personaje y la IA —su Bot. Este enfoque no solo mejoró la cohesión de la obra sino que también aseguró que la narrativa alcanzase una singular calidad de expresión artística; con la intención de conseguir una conexión profunda con el público, y destacando la importancia de la adaptabilidad y la iteración en el arte contemporáneo.

La importancia de esta fase radica en una evaluación continua, y en la adaptabilidad del proceso creativo, recalcando la visión de Trillo y Polkis (2023) de que el arte nunca está completamente terminado sino en constante evolución. La integración de la retroalimentación y la realización de los ajustes finales fueron pasos fundamentales para asegurar que la obra cumpliera con las expectativas artísticas y promoviera un diálogo significativo y duradero con el público.

Paso 6: Creación de Material Complementario

Finalmente nos concentramos en crear material complementario para “Hey Siri, Do You Love Me?”, como programas de mano y descripciones de personajes como referencia para el elenco o material promocional, con el objetivo de enriquecer la experiencia del espectador, del equipo de producción, y de los propios intérpretes. Utilizando ChatGPT generamos textos que profundizaban en la narrativa, escudriñaban a los personajes, y contextualizaban la temática, asegurando así que la audiencia y el equipo puedan apreciar plenamente la obra y sus objetivos artísticos y comunicativos.

A continuación, ofrecemos un ejemplo de interacción con ChatGPT:

USUARIO: «Genera una descripción breve de la obra “Hey Siri, Do You Love Me?” que pueda ser utilizada en el programa de mano, destacando la interacción entre danza e inteligencia artificial y cómo esta colaboración explora temas de conexión emocional y ética tecnológica.»

La respuesta de ChatGPT fue:

«En “Hey Siri, Do You Love Me?”, la danza contemporánea se entrelaza con la vanguardia de la inteligencia artificial para sumergirnos en una exploración poética de la conexión emocional y la ética en la era digital. A través de una coreografía que dialoga con la tecnología, la obra nos invita a reflexionar sobre nuestro futuro compartido con las máquinas, desafiando nuestras percepciones sobre el amor, la consciencia y la responsabilidad moral en el avance tecnológico. Este viaje escénico es un espejo de nuestras esperanzas, temores y sueños en un mundo cada vez más interconectado.»

Utilizando las respuestas generadas por ChatGPT, desarrollamos una serie de materiales que no solo promovían la obra sino que también ampliaban su impacto y resonancia. Desde programas de mano que invitaban a la reflexión, hasta materiales promocionales que capturaban la imaginación del público, cada elemento estaba diseñado para profundizar la experiencia escénica de “Hey Siri, Do You Love Me?” y fomentar un diálogo continuo entre la audiencia, los artistas y la obra misma.

Documentación

Mantener un registro detallado de todos los prompts utilizados, las respuestas de ChatGPT y las decisiones de edición tomadas proporciona transparencia sobre el proceso creativo y podría servir como un recurso valioso para futuros proyectos.

Consideraciones adicionales:

- **Uso de Etiquetas y Categorización:** Organizar la documentación por categorías (personajes, trama, diálogos) y utilizar etiquetas para facilitar búsquedas rápidas y referencias cruzadas.
- **Análisis de Respuestas:** Incluir reflexiones sobre por qué ciertas respuestas de ChatGPT fueron seleccionadas o modificadas, proporcionando puntos de vista sobre el proceso creativo y decisiones artísticas.
- **Archivo Digital:** Mantener un archivo digital seguro, preferiblemente en la nube, para asegurar el acceso y la preservación a largo plazo del registro de documentación.

Este enfoque para la documentación asegura una transparencia total del proceso creativo y establece un precedente para futuros proyectos que busquen explorar la intersección de la tecnología y las artes escénicas. Al mantener un registro detallado, se facilita la iteración creativa y se promueve un diálogo continuo sobre la integración de la IA en la creación artística.

Al haber creado y seguido esta metodología hemos conseguido que “Hey Siri, Do You Love Me?” no solo destaca por la fusión entre arte y tecnología sino que también propone un futuro donde la danza se convierte en un medio para explorar y cuestionar nuestro camino compartido con la IA.

Representación y Resultados

Estreno y Escenarios

La obra “Hey Siri, Do You Love Me?” se estrenó en la gala del Día Internacional de la Danza en Salamanca, un evento que no solo celebra la danza sino que también se convirtió en una plataforma para la solidaridad, apoyando a los afectados por el terremoto de Turquía. La elección de este escenario subraya el compromiso del proyecto con causas humanitarias, añadiendo una capa de significado a la representación. La obra también se presentó en la Gala Benéfica en el Teatro EDP Gran Vía, de Madrid.

La pieza completa puede verse en el siguiente enlace: <https://hdl.handle.net/10115/29873>

Conclusiones: IA y Danza hacia el Futuro

La integración de la inteligencia artificial en los procesos creativos de la danza, como se llevó a cabo en la pieza “Hey Siri, Do You Love Me?” plantea un dialogo sobre el futuro en la relación entre la creación artística y la tecnología y además desvela nuevos horizontes para la creación de coreografías dancísticas. El hecho de alcanzar la total creación de esta pieza coreográfica nos descubre un futuro donde la colaboración entre humanos y máquinas puede enriquecer la creatividad y la comprensión del arte. La capacidad de aprender y generar contenido original de la IA ofrece un campo de experimentación a los coreógrafos nunca visto hasta el momento, desafiando lo convencional y abriendo nuevas vías de exploración (Trillo y Poliks, 2023).

Independientemente del avance tecnológico, la unión entre danza e Inteligencia Artificial lleva a reflexionar sobre la implicación emocional en nuestra dependencia a la tecnología. ¿Podrá la IA influir en la percepción del arte? ¿Conseguirá la tecnología integrar la emoción humana en la expresión artística?. “Hey Siri, Do You Love Me?” demuestra que en el futuro la danza podría incorporar la IA como algo más que una simple herramienta, convirtiéndose una compañera más en los procesos de creación ya que ofrece nuevas formas de expresión dramática que consiguen emocionar al público.

La exploración de estos temas a través de la danza contemporánea nos obliga a considerar cómo queremos que se desarrolle esta relación. La obra ejemplifica el potencial de la IA para servir no solo como un medio para ampliar nuestras capacidades creativas sino también como un espejo a través del cual podemos examinar las complejidades de nuestra naturaleza. Al mirar hacia el futuro, es esencial mantener un diálogo abierto y crítico sobre cómo la tecnología moldea nuestra cultura, nuestra sociedad y nuestra identidad,

asegurando que avanzamos hacia un futuro donde la tecnología y la humanidad avanzan de la mano, enriqueciéndose mutuamente.

En conclusión, la creación de “Hey Siri, Do You Love Me?” representa un punto de inflexión en el encuentro de la danza con la inteligencia artificial, generando un diálogo sobre el potencial y los desafíos de esta colaboración. El hecho de haber conseguido crear esta obra nos invita a pensar sobre la danza en coexistencia con la tecnología. Al integrar la IA en el proceso creativo, se ha vislumbrado un nuevo horizonte de posibilidades en cuanto a la creación de expresiones artísticas y narrativas para la danza.

La danza, en su esencia, es un medio para explorar y expresar la condición humana (Tharp y Reiter, 2006) y la incorporación de la IA en este medio amplía nuestro vocabulario de expresión. Al mismo tiempo, nos enfrentamos al desafío de asegurar que estas tecnologías se desarrollen y utilicen de manera que respeten y promuevan los valores humanos fundamentales.

Al concluir este viaje de creación de “Hey Siri, Do You Love Me?”, nos encontramos con la más que posible unión de la danza y la inteligencia artificial, dejando ver que la inteligencia artificial, concretamente los Modelos de Lenguaje de Gran Escala tienen el potencial para enriquecer la creación coreográfica a través de su capacidad de ofrecer nuevas perspectivas, transformando así la relación entre los coreógrafos y la creación de la dramaturgia de sus obras, demostrando que estas nuevas herramientas digitales pueden llegar a actuar como co-creadores en el ámbito de la danza ayudando a los coreógrafos a visionar nuevas formas de expresión, desafiándonos a imaginar un futuro donde la tecnología amplifica la profundidad de la experiencia de creación de la danza.

Referencias Bibliográficas

Amri, A. E. (s. f.). LLM Prompt Engineering for Developers: The Art and Science of Unlocking LLMs' True Potential.

Egri, L. (1995). *The art of dramatic writing: Its basis in the creative interpretation of human movies* (Originally publ. in 1942 as How to write a movie play; rev. publ. in 1946 as The Art of dramatic Writing. This is a newly rev. ed. of that book). Simon and Schuster.

Field, S. (2005). *Screenplay: The foundations of screenwriting* (Rev. ed). Delta Trade Paperbacks.

GPT Masterclass: 4 Years of Prompt Engineering in 16 Minutes - YouTube. (s. f.). Recuperado 29 de febrero de 2024, de <https://www.youtube.com/>

Kaiser, R. (s. f.). Mastering Art Styles in Stable Diffusion | Easy Guide For Artists and Prompt Engineers.

King, S. (2013). *Finish the script!: A college screenwriting course in book form*. Majestic Arts.

McMillin, S. (2006). *The musical as drama: A study of the principles and conventions behind musical*

shows from Kern to Sondheim. Princeton University Press.

Mizrahi, G. (2024). *Unlocking the secrets of prompt engineering: Master the art of creative language generation to accelerate your journey from novice to pro*. Packt Publishing Ltd.

Phoenix, J., & Taylor, M. (2024). *Prompt engineering for generative AI: Future-proof inputs for reliable AI outputs at scale* (First edition). O'Reilly Media, Inc.

Snyder, B. (2005). *Save the cat! The last book on screenwriting that you'll ever need*. Michael Wiese Productions.

Technology and the Future of Theatre | Sarah Ellis | TEDxLondonBusinessSchool—YouTube. (s. f.). Recuperado 29 de febrero de 2024, de <https://www.youtube.com/>

Tharp, T., & Reiter, M. (2006). *The creative habit: Learn it and use it for life: a practical guide* (1st Simon & Schuster pbk. ed). Simon & Schuster.

Trillo, R. A., & Poliks, M. (Eds.). (2023). *Choreomata: Performance and Performativity after AI*.

