



UNIVERSIDAD REY JUAN CARLOS
FACULTAD DE CIENCIAS JURÍDICAS Y SOCIALES

DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN, LENGUAJE, CULTURA Y ARTES,
CIENCIAS HISTÓRICO-JURÍDICAS Y HUMANÍSTICAS Y LENGUAS MODERNAS

EL CONCEPTO DE DANZA EDUCATIVA Y SU IMPLANTACIÓN EN LA
NORMATIVA REGULADORA DE LAS ENSEÑANZAS ARTÍSTICAS
SUPERIORES DE DANZA EN LA COMUNIDAD DE MADRID (2002-2012)

TESIS DOCTORAL

POR FÁTIMA MORENO GONZÁLEZ

DIRECTOR: DR. D. CARLOS ROLDÁN LÓPEZ

MADRID

2017

INFORME TESIS DOCTORAL:

FÁTIMA MORENO GONZÁLEZ

TÍTULO DE LA TESIS:

**EL CONCEPTO DE DANZA EDUCATIVA Y SU IMPLANTACIÓN EN LA
NORMATIVA REGULADORA DE LAS ENSEÑANZAS ARTÍSTICAS
SUPERIORES DE DANZA EN LA COMUNIDAD DE MADRID (2002-2012)**

DIRECTOR DE LA TESIS DOCTORAL:

DR. CARLOS ROLDÁN LÓPEZ

La tesis doctoral de la Srta. Fátima Moreno González viene a incidir en las posibilidades de la Danza Educativa como concepto que aporta significativas competencias al proceso educativo en general, y que introduce en la dimensión pedagógica de la práctica y la enseñanza de la danza conceptos y valores que van mucho más allá de la mera pericia corporal.

El trabajo que se presenta realiza un pertinente recorrido por las sucesivas aportaciones que han ido confluyendo en el concepto de Danza Educativa y aquilatándolo como una materia definida en sus contornos y perfiles, al mismo tiempo que permeable al dinamismo de la práctica dancística.

Este contorno y perfil definido, junto al dinamismo que forma parte de su propia naturaleza ha influido en la recepción paulatina que ha tenido en la normativa reguladora de los planes de estudio de las enseñanzas artísticas superiores, que es aquí pertinentemente analizado desde la perspectiva transversal genealógica y de futuro.

El análisis legal que aquí se ofrece tiene como interés contemplar la evolución de un concepto –frontera que une aspectos y campos distintos entre sí, que se presta a múltiples interpretaciones en su desarrollo práctico sin problematizar en exceso su especificidad en las aulas pero que en su recepción legal se ve necesariamente enfrentada a preguntas y requisitos distintos, como es la necesidad que viene a recoger en los objetivos que las leyes educativas se plantean.

Esta tesis viene a responder esas preguntas y hace una valiosa aportación en cuanto a la importancia en tanto que material didáctico de la Danza Educativa en los planes de estudio y cumple con todos los requisitos de fondo y forma que se esperan de una investigación científica de tesis doctoral.

Carlos Roldán López.

25670966-E

Director de la tesis doctoral

Profesor Titular del Departamento de Ciencias de la Educación, Lenguaje, Cultura y Artes, Ciencias Histórico-Jurídicas y Humanísticas y Lenguas Modernas.

Agradecimientos

Agradecer en primer lugar, a Carlos Roldán, mi director de Tesis por su profesionalidad y su disposición ante mi propuesta. Gracias por ser el guía de este duro y apasionante proceso.

Dar las gracias a Verena Maschat, mi maestra, por depositar “la semilla” de la Danza Educativa en mí y mostrarme esa otra cara que la Danza me tenía preparada. Gracias por su rigor, su saber hacer, su generosidad, en definitiva gracias por haber abierto ante mí, lo que desde hace años es mi pasión.

Gracias a las circunstancias por haberme permitido llevar a la práctica mucho de lo aprendido con esta Tesis impartiendo clases de Danza Educativa en el Conservatorio Superior de Danza “María de Ávila” de Madrid.

Gracias a los compañeros y alumnos que aún se apasionan por cambiar el rumbo de las Artes y dejar un mundo mejor a través de ellas.

Gracias Antonio V. por regalarme las teclas para poner todo en marcha y a Jose por estar ahí y demostrarme su valía.

Finalmente, dar las gracias a mi familia y principalmente a ella, mi madre, por serlo todo, por guiarme en este camino de la vida y no soltarme jamás. Gracias por sus palabras, pero sobre todo gracias por su ejemplo. Nada de esto hubiera sido posible sin ella.

Índice

1. Introducción.....	15
2. Objetivos.....	23
2.1. Objetivo general.....	25
2.2 Objetivos específicos.....	25
3. Metodología.....	31
3. 1. La investigación documental	33
3.2. El análisis comparativo	40
3.3. Concreciones metodológicas respecto al análisis de la parte jurídica	41
3.3.1. La investigación documental aplicada al análisis jurídico.....	41
3.3.2. El método comparativo aplicado al análisis jurídico	42
4. Genealogía del concepto de Danza Educativa	45
4.1. Antecedentes del concepto de Danza Educativa	46
4.2. Nacimiento del concepto de Danza Educativa. La perspectiva de Rudolf Laban.	50
4.2.1. Biografía y contexto histórico-cultural en el que desarrolla su actividad Rudolf Laban.....	51
4.2.2. Las Aportaciones a la Danza Educativa de Rudolf von Laban.....	57
4.2.3. La evolución del ámbito educativo dancístico desde la perspectiva de Rudolf Laban.....	64
4.3. La perspectiva de Barbara Haselbach.....	71
4.3.1. La trayectoria de Barbara Haselbach, una vida de formación y danza	72
4.3.2. Orff-Institut: Un centro de formación en “Música y Danza en la Educación”	74
4.3.3. La perspectiva de la Danza Educativa para Barbara Haselbach	79
4.3.4. La propuesta metodológica para la Danza Educativa, según Barbara Haselbach	85
4.4. La labor de Elisa Roche en el avance de las enseñanzas artísticas y de la Danza Educativa	91
4.4.1. Biografía. Formación e influencias	91
4.4.2. La influencia de Elisa Roche en la reforma educativa de 1990	96

4.4.3. La regulación de la Danza Educativa y Elisa Roche	100
4.5. La Danza Educativa desde la perspectiva de Verena Maschat	102
4.5.1. Aspectos biográficos	103
4.5.2. Las aportaciones a la Danza Educativa de Verena Maschat.....	106
4.5.3. La influencia de Verena Maschat en la incorporación de la Danza Educativa en las enseñanzas superiores de Danza	113
4.6. La Danza Educativa en la actualidad desde el ámbito de las enseñanzas superiores de Danza en Madrid	117
4.7. Principales condicionantes en el concepto de Danza Educativa.....	119
5. Definición del concepto de Danza Educativa.....	123
5.1. Acepciones del concepto de Danza Educativa.....	124
5.1.1. Definición de Danza Educativa de Verena Maschat.....	124
5.1.2. Definición de Danza Educativa de Barbara Haselbach	126
5.1.3. Definición de Danza Educativa de Susan R. Koff	127
5.1.4. Definición de Danza Educativa de Brenda Pugh McCutchen	128
5.1.5. Definición de Danza Educativa de García Ruso.....	129
5.1.6. Definición de Danza Educativa de Fuentes	131
5.2. Estudio comparativo de las diferentes concepciones de la Danza Educativa	132
5.3. Distinción del concepto de Danza Educativa respecto a otros conceptos similares.....	134
5.3.1. El Movimiento	135
5.3.2. Expresión Corporal	137
5.3.3. Psicomotricidad.....	139
5.3.4. Educación Física	141
5.3.5. Creatividad.....	143
5.3.6. Danza Contemporánea	145
5.3.7. La relación de la Danza Educativa y otros conceptos analizados.....	146
5.4. Aproximación a una definición sintética del concepto de Danza Educativa	148
6. La implantación de la Danza Educativa en las enseñanzas artísticas superiores de Danza.....	155
6.1. Antecedentes del tratamiento legislativo en España de la Danza Educativa	157

6.1.1. Antecedentes de la introducción de las enseñanzas de Danza en el sistema educativo	160
6.1.2. Las enseñanzas superiores de Danza en la L.O.G.S.E. Año 1990	162
6.1.3. De la LOGSE de 1990 al Real Decreto 1463/1999, de 17 de septiembre, por el que se establecen los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas del grado superior de Danza y se regula la prueba de acceso a estos estudios	164
6.2. La Danza Educativa en el currículo de la Educación Superior en Danza en la Comunidad de Madrid.	171
6.2.1. Currículo del grado superior de las enseñanzas de Danza en la Comunidad de Madrid. La Orden 2284/2002.....	174
6.2.2. La Danza Educativa y su incorporación en los planes de estudio del grado superior de Danza de ámbito autonómico en 2002	177
6.3. Modificación del plan de estudio de las enseñanzas de grado superior en Danza en la Comunidad de Madrid. La Danza Educativa en la L.O.E.....	182
6.3.1. Contexto histórico	183
6.3.2. Modificación de Currículo del grado superior de las enseñanzas de Danza en la Comunidad de Madrid. La Orden 4039/2006	188
6.3.3. La Danza Educativa en la Ley Orgánica de Educación L.O.E.	192
6.4. La Danza Educativa en las enseñanzas superiores de grado en Danza y su entrada en el Espacio Europeo de Educación Superior. Periodo 2009-2012	194
6.4.1. Contexto histórico	194
6.4.2. Entrada de las enseñanzas artísticas en el Espacio Europeo de Educación Superior.....	197
6.4.3. Las enseñanzas artísticas superiores de grado en Danza y su entrada en el Espacio Europeo de Educación Superior. El Real Decreto 631/2010	201
6.4.4. Plan de estudio de las enseñanzas superiores de grado en Danza en la Comunidad de Madrid. El Decreto 35/2011	219
6.4.5. Nuevo Itinerario. Itinerario de Danza Educativa y Danza Comunitaria	237
6.5. Análisis comparativo de la evolución de la Danza Educativa en las enseñanzas superiores de danza en Madrid en el periodo 2002-2012.....	248
7. Recepción de los diferentes conceptos de Danza Educativa estudiados en la normativa reguladora de las enseñanzas artísticas superiores de Danza	251

7.1. El concepto de Danza Educativa recogido en la L.O.G.S.E.....	252
7.2. El concepto de Danza Educativa en la L.O.G.S.E. y la L.O.E. desde la perspectiva de los contenidos.....	255
7.3. El concepto de Danza Educativa en el llamado Plan Bolonia desde la perspectiva de las competencias	258
7.4. Vinculación de la normativa legisladora, la Danza Educativa y los precursores	262
8. Conclusiones	267
9. Discusión y aportaciones de cara al futuro	285
10 Bibliografía	303
10.1. Manuales, libros y artículos impresos.....	303
10.2. Fuentes electrónicas.....	310
10.3. Referencias normativas.....	314
Anexo I	317
Anexo I. 1. Entrevista 1	318
Anexo I.2. Entrevista 2	321
Anexo II.....	327
Anexo III	338

“Al igual que el agua y el aire, la música, la danza y el arte son también elementos esenciales en la vida del hombre...”

Hermann Regner

“La danza puede hacer una contribución especial a la vida de todas las personas. Les proporciona un lenguaje alternativo y una ruta para poder aprender sobre ellos mismos, sobre los demás y el mundo que les rodea”.

“Somos profesores porque creemos en el futuro y apostamos por el potencial que tienen nuestros alumnos. La enseñanza es una profesión de servicio. A su vez, la enseñanza artística es un arte en sí, un arte vivo y lleno de posibilidades para un aprendizaje mutuo, placentero y duradero”.

Verena Maschat

1. Introducción

En el presente texto se expone la investigación llevada a cabo acerca del concepto de Danza Educativa, así como el estudio comparativo de la legislación que las Administraciones Públicas han promulgado desde el año 1990, hasta hacer efectiva su docencia en el ámbito educativo superior de los estudios de Danza, es decir, en las enseñanzas superiores de Grado en Danza. Este análisis comparativo presta una especial atención a la normativa reguladora de la Comunidad Autónoma de Madrid en el período comprendido entre el año 2002 y el 2012.

Se trata de una Tesis con dos partes bien diferenciadas, ambas necesarias para dar respuesta al cómo y al porqué de la incursión del concepto de “Danza Educativa” en los estudios reglados. Esta pretensión no es sencilla, puesto que el objetivo es recorrer un camino que va del terreno de las ideas (concebidas en la mente de personalidades amantes del cuerpo, el movimiento y la danza) hasta el espacio práctico, es decir, hasta llegar a implantarse en una normativa reguladora.

El impulso para abordar esta investigación nace de constatar la falta de información existente sobre la asignatura de Danza Educativa dentro del ámbito propio de la Danza, aunque es estudiada e incluso valorada, desde el ámbito de la Educación Física.

La Danza Educativa es un término controvertido, empleado con distintas connotaciones y acepciones que se alejan a veces, del significado que apuntó Rudolf von Laban su precursor dando lugar por tanto, a equívocos. La falta de una guía o tratado en

el cual encontrar los orígenes del término, las personalidades que lo descubrieron y le dieron forma de asignatura, así como la vía a través de la cual se implementó en los estudios reglados, son los condicionantes principales que motivan el desarrollo de la presente investigación.

Otro de los impulsos motivadores para el desarrollo del presente estudio, es la constatación de la viabilidad y la adaptabilidad de la Danza Educativa como asignatura, en los diferentes contextos educativos. Mientras que la Danza Clásica, la Danza Española, la Danza Contemporáneo o el Baile Flamenco, son disciplinas que requieren de una determinada forma física, de una determinada indumentaria y de una determinada técnica, la Danza Educativa sin embargo, puede adaptarse a cualquier ámbito educativo, sin necesidad de cumplir ninguna de las premisas mencionadas anteriormente. La podemos considerar como una asignatura con objetivos, contenidos y metodología propia de aplicación en el aula, que permite ser adaptada con facilidad a todo tipo de alumnado, atendiendo a su nivel y a sus características propias.

La Danza Educativa como asignatura tiene entidad propia, pero también posee la particularidad de poder ser aplicada como técnica para el desarrollo de otras competencias educativas. Como su propio nombre indica, este tipo de danza lleva implícito su carácter educacional, es decir, se trata de una asignatura diseñada para “educar” a través de la danza. Es una práctica aplicable al aprendizaje de otras materias y de otras artes. Un ejemplo claro lo tenemos en la música, que a través del movimiento se ha comprobado que su aprendizaje es mucho más sencillo y significativo.

En todos los tiempos y civilizaciones se conoce que el ser humano ha tenido la necesidad de bailar y ha bailado. Este hecho, si bien se refleja en las pinturas rupestres y en grabados de la antigüedad, hoy día podemos comprobar que sigue vigente, en las danzas tradicionales y populares de cada rincón del mundo y en concreto en nuestro país, donde existe una gran riqueza y variedad folklórica. La danza ha formado parte de los ritos y las celebraciones de todas las civilizaciones a través de los tiempos. La música y la danza han sido y son inherentes a la condición humana, como forma de expresión y comunicación, como rito y rezo o como simple manifestación de alegría y festividad. En

1. Introducción

estos términos, como una totalidad accesible a toda persona, con o sin técnica, como una práctica enriquecedora e ideada para la adquisición y el desarrollo de múltiples capacidades, se presenta la Danza Educativa desde su precursor Rudolf von Laban hasta la actualidad.

Entre las motivaciones del presente trabajo, además de las mencionadas anteriormente, se encuentran las relacionadas con la formación del alumnado de las enseñanzas superiores de Grado en Danza. La asignatura de Danza Educativa está, como veremos a lo largo de este documento, incluida dentro de los planes de estudios superiores de Danza y en concreto, es de obligado cumplimiento para el alumnado que cursa la especialidad de Pedagogía de la Danza. Para que se determine que esté esta asignatura en el currículo y no otra, para que se le dediquen una serie de créditos y para que sea de carácter obligatorio, ¿qué determinantes y qué condicionantes se han tenido en cuenta? En definitiva, ¿qué beneficios aporta el conocimiento de dicha asignatura a los futuros profesores de Danza? Estas cuestiones respondidas o no, se plantean previas a la investigación, de ahí que una parte de la misma, esté dedicada a la legislación y por tanto, a la forma en la que se ha incluido en el currículo.

El alumnado de Pedagogía de la Danza, requiere del aprendizaje de conocimientos para que el desempeño de su actividad docente sea más productivo. La Danza Educativa dota al alumnado de los recursos necesarios para adaptar su enseñanza a cualquier ámbito educativo: no profesional, pre profesional, profesional, discapacidad, edad adulta, etc. Por este motivo entre otros, es una asignatura que instruye al alumnado y lo prepara para poder desempeñar su docencia en cualquier centro y a cualquier edad. Según los datos cotejados en uno de los centros oficiales de la Comunidad de Madrid, al que se ha accedido para esta investigación, el alumnado de cuarto curso de Grado en Danza, en vista a finalizar sus estudios y por tanto, más cerca de su realidad laboral, elijen en su mayoría, para los Trabajos de Fin de Grado, temas vinculados al Departamento de Danza Educativa y Comunitaria.

Por otra parte, si existe gran conocimiento sobre de dónde procede la asignatura, quién le da nombre y demás conocimientos teóricos, también existe desconocimiento

sobre los contenidos reales que la conforman y sobre cómo se elaboran los descriptores y las competencias reguladas que aparecen recogidas en la ley, qué carga horaria en relación a otras asignaturas y qué implica todo esto para la formación del alumnado. De ahí que se preste especial atención a todo lo relacionado con la norma reguladora de las enseñanzas superiores de Grado en Danza en esta investigación.

Las motivaciones y cuestiones planteadas anteriormente conducen a cuestionarse si existe un significado, una definición de diccionario en torno a la que todas las personas interesadas en el tema puedan ponerse de acuerdo. Igualmente cabe cuestionarse por qué se dedican unos recursos o unos horarios a la asignatura en las enseñanzas superiores de Danza, si existe tal desconocimiento desde el ámbito profesional de la danza. Se combinan pues, cuestiones de índole teórico junto a cuestiones de índole administrativo, dos espacios tan lejanos como vinculados cuando se trata de enseñanzas oficiales y por tanto, de la educación reglada.

Con el objetivo de responder a estas preguntas surge el planteamiento de esta Tesis, intentando en su transcurso, responder a todas las cuestiones que se plantean y proporcionar un recorrido cronológico de los fenómenos que han conducido a la situación actual de la Danza Educativa en España y en concreto en la comunidad de Madrid.

El presente trabajo está organizado en capítulos, divididos a su vez en apartados, todos ellos dispuestos por temática y ordenados cronológicamente. Los objetivos y la metodología preceden a la propia investigación, situando al lector para la mejor comprensión del documento. Al final, se presentan las conclusiones obtenidas tras la investigación y las posibles discusiones y recomendaciones de cara al futuro en relación al tema investigado, para concluir con la bibliografía utilizada.

En el apartado de los objetivos se enuncia el objetivo general de esta investigación al que se pretende dar respuesta en el propio cuerpo de la Tesis, seguido de los objetivos específicos. Éstos últimos nos presentan de una forma más detallada, los porqués y la línea de investigación.

Una vez concluidos los objetivos, se presenta el modelo a seguir en el trabajo para la recogida de información, denominado metodología de investigación documental¹, establecido con carácter previo al inicio de la Tesis. Este modelo responde a un diseño, acerca del modo en el que se eligen y tratan las fuentes de información. En el transcurso de la propia investigación, las fuentes de información han ido multiplicándose progresivamente por el carácter de la información obtenida. La metodología de investigación documental se ha ido completando con un modelo de comparación. Se incorpora a la metodología, en la forma que se explica en el apartado correspondiente, los postulados del análisis comparativo, útil en la comparación de los diferentes conceptos teóricos sobre el concepto de Danza Educativa.

La investigación prosigue con el análisis legislativo, en el que se aprecia la implantación de la Danza Educativa en las enseñanzas superiores de Danza, en la especialidad de Pedagogía de la Danza. En este apartado, la metodología continúa siendo de investigación documental y comparativa, sobre todo, en la disección y valoración de la normativa elaborada desde el gobierno y la administración a lo largo del periodo examinado que, como el título de la Tesis anuncia, abarca toda una década.

Se entiende por el contenido de la investigación, que lo más conveniente resulta ser, empezar el recorrido, lejos de las leyes y cerca de las personalidades significativas, que le dieron su entidad, quienes actuaron desde el análisis del movimiento y del propio cuerpo y llegaron a la Pedagogía de la Danza, abriendo camino al concepto, antes de que éste ni siquiera existiese. Se pretende saber qué significa el término, de dónde proviene, en qué contexto histórico se configura y quiénes lo diseñan, antes de estudiar la forma en la que las Administraciones públicas promulgan la legislación pertinente e incluyen la asignatura dentro del plan de estudios para que sea transmitido a generaciones futuras.

¹ La metodología empleada se detalla de forma más exhaustiva en el apartado 3 de la presente investigación.

El cuerpo de la Tesis se abre camino con un capítulo sobre las personalidades que intervienen en la gestación del concepto de Danza Educativa. Cada una de estas personalidades, según lo descubierto en la propia investigación, aporta al concepto origen, significación, forma, método e implantación. Tras los pertinentes antecedentes históricos, se presentan uno a uno, en diferentes apartados, a los precursores del concepto: Rudolf von Laban, Barbara Haselbach, Elisa Roche y Verena Maschat. De cada uno de ellos, se hace un recorrido biográfico prestando especial atención a las principales influencias (familiares, formativas, profesionales, acontecimientos históricos y/o movimientos artísticos), que condicionan su forma de ver el arte en general, el movimiento y la danza en particular. En el devenir de la investigación se detecta que cada uno de ellos genera una importante aportación al concepto de Danza Educativa, bien sea un método de aprendizaje, un modelo educativo, su implantación en el currículo o bien el desarrollo de los contenidos de la propia asignatura. Estas aportaciones, enumeradas anteriormente, aparecen reflejadas en el apartado de cada personalidad y posteriormente su relación directa con la Danza Educativa, motivo principal de la investigación.

Tras estos nombres y antes de pasar a estudiar el propio concepto, se presentan las experiencias de otras voces más anónimas, como las de quienes hoy enseñan la asignatura en los centros oficiales de la Comunidad de Madrid², bajo los condicionamientos de la legislación correspondiente. Estos docentes, algunos de ellos doctores, son los encargados en la actualidad de continuar el legado formativo de la Danza Educativa y establecer puentes entre lo aportado por las personalidades analizadas previamente y el alumnado actual. Se presenta el nombre completo y la formación de cada uno de ellos, para tener una visión del perfil del profesorado que imparte dicha asignatura.

² Los centros oficiales de la comunidad de Madrid dónde se imparten las enseñanzas superiores de Grado en Danza son: el Instituto Alicia Alonso (Universidad Rey Juan Carlos) y el Conservatorio Superior de Danza "María de Ávila" de Madrid.

1. Introducción

En el núcleo central de la investigación, tras el análisis de las personalidades, se expone un recorrido por el concepto de Danza Educativa. Se presenta una enumeración de definiciones del concepto, desde el ámbito dancístico, seguido de un análisis comparativo con otros términos que pueden inducir a error y a confusión con la Danza Educativa. De esta forma se pretende esclarecer y afirmar “lo que es” y “lo que no es” la Danza Educativa.

Una vez aclarado el concepto de Danza Educativa, se muestra un estudio legislativo, comparativo de las enseñanzas artísticas superiores, para comprobar el tratamiento que de la misma se viene haciendo en los últimos años. Se analiza la normativa reguladora general, a nivel estatal y la concreción que se lleva a cabo la Comunidad de Madrid. En este análisis legislativo se muestra especial atención a la carga lectiva, y por tanto, la importancia en créditos que se otorga a la asignatura y a el o los cursos en los que se estudia. Se analizan principalmente, los descriptores y las competencias con el fin de comprobar lo que hay en común, entre los postulados de las personalidades y lo recogido en la ley.

Y al final, recorrido ya el camino de la teoría a la práctica y asimilados los conocimientos adquiridos en la investigación, se posee la capacidad para legitimar una serie de conclusiones y recomendaciones de cara a la acción que, al menos, sirvan para alimentar la discusión sobre la Danza Educativa y sobre la forma en que se imparte en la Comunidad de Madrid. Se pretende, además, que todo lo estudiado sirva para que esta discusión empiece más cercana a concluir y que en estas páginas, quienes quieran hacerlo, encuentren fundamentos, informaciones y una base sólida desde la que poder hacerlo.

Para concluir esta introducción, informar que Madrid es la comunidad autónoma elegida para el estudio, puesto que es el ámbito en el que he recibido mi formación en dicha asignatura, en el contexto educativo de las enseñanzas superiores de Pedagogía de la Danza y en la que actualmente ejerzo como docente de Danza Educativa en uno de sus centros oficiales, motivo por el cual, he tratado de conocer y profundizar aún más en

todos los acontecimientos históricos, personales y legislativos que han conducido a que la Danza Educativa esté hoy introducida en este ámbito formativo.

2. Objetivos

Esta investigación se lleva a cabo partiendo de las premisas plasmadas en el apartado introductorio. Tiene como objetivo dar respuesta en un único documento al camino que discurre entre el nacimiento del concepto de Danza Educativa hasta el establecimiento del mismo, mediante la legislación, en la educación formal. Se pretende desarrollar una guía dónde poder consultar desde las personalidades que comienzan a crear una nueva dimensión para la danza en su momento, las acepciones que se dan al término, hasta los parámetros que se establecen en la ley para su docencia. Un texto para ser consultado y contrastado por docentes y alumnos en el que encuentren respuesta a los interrogantes sobre su historia y su evolución en todos los aspectos, hasta llegar a concretarse en una normativa reguladora. A su vez pretende ser un texto que pueda servir de ayuda para esclarecer y ordenar los diferentes hitos tanto históricos como jurídicos de esta asignatura para un mejor desarrollo de la labor de los futuros docentes de Danza.

Este ejercicio de investigación y reflexión sobre la Danza Educativa, presenta a su vez, el nexo de unión existente entre los postulados de las personalidades más significativas en su existencia y lo dictado en las propias leyes educativas con respecto a la misma.

La investigación sobre una asignatura existente en el currículo y de la cual no hay unidad de criterios fuera de las leyes, ni información concisa recogida en libros donde consultar, es un ejercicio de interés para cualquier docente que la imparta o para cualquier alumno que quiera consultar sus parámetros, por lo que el objetivo de la investigación también responde a la posibilidad de instruir a través de ella.

El planteamiento inicial de esta investigación, pretende dar respuesta a cuestiones que surgen en el desarrollo de la práctica docente en esta asignatura, tales como: ¿Cuáles son los orígenes de los postulados que se dan en clase al alumnado de Danza Educativa?, ¿Se está explicando el verdadero significado del concepto?, ¿Hay otras interpretaciones del significado de este concepto?, ¿Por qué se explica de un modo u otro?, ¿Por qué con unas competencias educativas y no con otras?, ¿Por qué con esta carga lectiva?, ¿Por qué es necesaria la instrucción en un estilo de danza para todo tipo de contextos educativos?, ¿Se hace en otros lugares del país o del mundo del mismo modo?

Estos son sólo algunos de los interrogantes planteados como motivación para el comienzo de este trabajo de investigación, de los que se han extraído los objetivos propuestos. A través de la metodología elegida y de la información necesaria para entender el enlace entre los postulados y las leyes podemos saber qué puntos tienen en común y en qué situación se encuentran estos dos ámbitos.

2.1. Objetivo general

Conforme a lo indicado anteriormente, el objetivo general de la presente investigación consiste en **“analizar y establecer el trayecto que va desde el nacimiento del concepto de Danza Educativa hasta su implantación en el currículum oficial de las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Danza”**.

2.2 Objetivos específicos

Se valoran como objetivos específicos una serie de hitos o etapas imprescindibles a recorrer en el mencionado trayecto y mediante los cuales se dará respuesta a los interrogantes expuestos en las páginas anteriores. Estos objetivos marcados previos a la puesta en marcha de la investigación han ido en algunos casos ampliándose y en otros concretándose en el propio transcurso del proceso.

Las respuestas a estos planteamientos iniciales y a los surgidos con posterioridad se han ido forjando aplicando en cada uno de los casos la metodología de investigación más adecuada, detallada en el siguiente capítulo.

Los objetivos específicos que marcan el desarrollo de la investigación son los siguientes:

- **Establecer el contexto en el que surge el concepto de Danza Educativa.**

Con este objetivo se pretenden analizar los antecedentes históricos que originaron la Danza Educativa, desde movimientos artísticos, hasta las personalidades que forjaron esta práctica educativa.

- **Analizar los aspectos más significativos de la vida de las personalidades influyentes para existencia de la Danza Educativa.**

Con este objetivo se pretende hacer un recorrido biográfico, analizando los condicionantes históricos, culturales, formativos y personales que contribuyeron a forjar en cada uno de las personalidades analizadas, una nueva visión de la danza para la educación.

- **Describir las aportaciones y la relación que tuvieron cada una de las personalidades analizadas con la Danza Educativa.**

Con este objetivo se pretende hacer un análisis exhaustivo de las aportaciones metodológicas y didácticas, que con respecto a la Danza Educativa, hace cada una de las personalidades analizadas en la investigación y el porqué de ellas.

- **Acotar el significado de Danza Educativa a partir de las diferentes definiciones que se han dado del término a lo largo de la historia.**

Con este objetivo se pretende presentar el significado de Danza Educativa analizando las diferentes definiciones existentes que proporcionan una visión del concepto, desde la perspectiva de estudiosos y/o instituciones.

- **Distinguir el concepto de Danza Educativa de otras nociones similares que operan en ámbitos próximos.**

Con este objetivo se pretende aclarar el significado de otros términos cuyo contenido sea cercano a la Danza Educativa, puede inducir a equívoco, debido al desconocimiento existente.

2. Objetivos

- **Analizar la legislación que regula las enseñanzas artísticas superiores de Danza de ámbito nacional.**

Con este objetivo se pretende hacer un análisis legislativo de las normativas promulgadas desde el año 1990, con la ordenación de los estudios superiores en Danza. Se pretende averiguar cómo desde entonces se ha venido concretando el currículo del Grado Superior en Danza. Para de esta forma establecer los antecedentes históricos y el contexto en el que se implementa la Danza Educativa en los estudios en este marco formativo.

- **Analizar la concreción curricular de la asignatura de Danza Educativa en las enseñanzas artísticas superiores de Danza en la Comunidad de Madrid.**

Con este objetivo se pretende presentar un análisis de la adaptación que del currículo general de ámbito nacional establecido para toda España, se hace para la Comunidad de Madrid y por tanto, para todos los centros superiores de Danza pertenecientes a dicho territorio.

- **Examinar los cambios a los que se ha visto sometida la Danza Educativa en los diferentes cambios legislativos.**

Con objetivo se pretenden representar a través los cambios más significativos, a los que ha sido sometida la asignatura Danza Educativa desde 2002 hasta 2012.

- **Valorar la relevancia de la Danza Educativa en el currículum de la especialidad de Pedagogía de la Danza.**

Con este objetivo se pretende hacer una presentación de todos los aspectos propios del currículo para la asignatura de Danza Educativa, tales como los contenidos, las competencias, los descriptores, la carga lectiva y los créditos. Analizar la importancia que supone este logro para la formación de los futuros docentes. Con este objetivo se pretende esclarecer el momento en el que se implanta en la legislación, el carácter que se le otorga y en qué especialidad se ubica, en definitiva, el tratamiento que se le da a la Danza Educativa en los diferentes cambios legislativos.

- **Analizar las competencias plasmadas en la normativa para la Danza Educativa y extraer de ellas su paralelismo con las aportaciones realizadas por las personalidades analizadas.**

Con este objetivo se pretende hacer una comparativa entre las competencias y descriptores que para la asignatura de Danza Educativa recoge la legislación y las aportaciones metodológicas que hacen algunos de los precursores de la Danza Educativa analizados.

- **Anunciar y comparar la relación existente entre los postulados históricos y conceptuales con lo promulgado en la normativa.**

Con este objetivo se pretenden describir los aspectos relativos a la Danza Educativa reflejados en la ley y su relación con las teorías e conceptos promulgados por las diferentes personalidades analizadas.

- **Representar los hechos que determinaron el traslado a la legislación educativa de la asignatura.**

2. Objetivos

Con este objetivo se pretenden esclarecer los sucesos determinantes para el desarrollo que ha tenido el concepto Danza Educativa hasta llegar a su regulación en la legislación vigente. Se analizan los condicionantes que intervienen en la aparición de la Danza Educativa dentro de la normativa reguladora.

3. Metodología

Esta sección expone el procedimiento seguido para alcanzar los objetivos anteriormente establecidos. En el devenir de la propia investigación la metodología se ha visto ampliada en relación a lo planteado al inicio de la misma. Las propias fuentes de investigación han ido aumentando y el método se ha complementado para poder dar respuesta a todos los interrogantes planteados y finalmente llegar a concluir de un modo más preciso el proceso.

El punto de partida general de este documento es la consideración de este trabajo como una tesis de investigación documental teórica, en los términos que maneja Muñoz (1994, p. 14). Dicho autor propone concretamente la siguiente clasificación de las tesis por su método de investigación:

- Tesis de investigación documental (teórica): Son trabajos cuyo método de investigación se concentra exclusivamente en la recopilación de datos de fuentes documentales, ya sea de libros, textos, sitios Web o cualquier otro tipo de documentos gráficos, icnográficos y electrónicos. Su único propósito es obtener antecedentes documentales para profundizar en teorías, leyes, conceptos y aportaciones ya existentes y asentados en documentos sobre el tema que es objeto de estudio.
- Tesis de investigación de campo (práctica): Son trabajos de investigación que siguen un método comprobado de recopilación, tabulación y análisis de la información que se obtiene y comprueba directamente en el campo donde se presenta el hecho bajo estudio.

- Tesis combinada de investigación documental y de campo: Son tesis en cuyo método de recopilación y análisis de datos se conjunta la investigación documental con la de campo, con la finalidad de profundizar en el estudio del tema propuesto para tratar de cubrir todos los posibles ángulos de una exploración. Al aplicar ambos métodos se pretende consolidar los datos y los resultados obtenidos. Así, en este caso, se parte de la recopilación de información documental para fundamentar los antecedentes del fenómeno en estudio, y con base en ellos, se diseñan los métodos de investigación e instrumentos de recopilación que se aplicarán directamente en el campo donde se presenta el hecho a investigar. En la tabulación y el análisis de información se utilizan métodos estadístico-matemáticos que coadyuvan a fundamentar el análisis y las conclusiones obtenidas.

Se valora que esta tesis queda ajustada a la primera categoría definida en los puntos anteriores, pues el objetivo general de la misma consiste en ir desde los antecedentes del nacimiento del concepto hasta su presencia en leyes y normativas de otro rango. En ese camino resulta esencial ir acotando de forma continua la evolución del concepto en cada etapa con objeto de, precisamente, trazar un camino lo más estrecho posible y evitar perderse en bifurcaciones.

Por todo lo establecido en las líneas anteriores, junto a la metodología de investigación documental ya descrita, se elaboran varios análisis comparativos que contribuyen a establecer y a delimitar conceptos durante todo el desarrollo de la investigación. El análisis comparativo, en este estudio, se aplica a lo relacionado con el concepto y con la legislación.

A continuación se pormenorizan las técnicas, tácticas y procedimientos metodológicos llevados a cabo en la búsqueda de información para esta investigación. Se presentan las características y los aspectos más significativos de los métodos de análisis comparativo, de investigación documental y de investigación documental aplicada al análisis jurídico.

3. 1. La investigación documental

La investigación documental consiste en un análisis de la información escrita sobre un determinado tema, con el propósito de establecer relaciones, diferencias, etapas, posturas o estado actual del conocimiento respecto al tema objeto de estudio. (Bernal, 2006, p. 110)

La información escrita puede encontrarse en multitud de formatos y soportes. Existe una amplia variedad de documentos disponibles. Por citar una clasificación breve y concisa, se acude a Ander - Egg (1993) cuando recoge el siguiente listado:

- Fuentes históricas
- Fuentes estadísticas: Locales, regionales provinciales, nacionales e internacionales.
- Informes y Estudios
- Memorias y anuarios.
- Documentos oficiales
- Archivos privados
- Documentos personales
- La prensa: Diarios, periódicos, semanarios, revistas, boletines, etc.
- Documentación indirecta.
- Documentos gráficos: Fotografías, films, documentales, pinturas, etc.
- Documentos orales: Discos, grabaciones magnetofónicas (p. 143)

Respecto a los dos últimos puntos, si bien tanto Ander - Egg como Bernal (2006, p. 111) consideran fuentes documentales materiales en diversos soportes como documentos fílmicos y documentos grabados, se ha de hacer constar en este punto que para esta investigación, se hará uso exclusivamente de documentos escritos propios y otros a los que se ha accedido a través de la visita a bibliotecas, el préstamo por parte de miembros del profesorado o mediante Internet. A estos documentos se añaden también dos entrevistas realizados a personalidades significativas para el objeto de la investigación.

El procedimiento que ha conducido a obtener y analizar los documentos encontrados para el cuerpo de esta investigación ha sido el descrito anteriormente, principalmente la consulta bibliográfica. Los libros y tratados encontrados escritos en diferentes idiomas alemán, inglés y español suponen un porcentaje determinante sobre el tema, en el diseño de toda la investigación. En general se asume una lógica deductiva que conduzca de lo general a lo particular. Ello se vislumbra ya en el propio título de la tesis ("El Concepto de Danza Educativa y su implantación en la normativa reguladora de las enseñanzas artísticas superiores de Danza en la Comunidad de Madrid (2002-2012)". En él se hace referencia a un concepto general y concluye concretando el ámbito de análisis en un determinado espacio geográfico y temporal. Por tanto, la línea principal que guía y determina esta investigación es la investigación documental.

La lógica deductiva se aplica tanto a nivel general, como en lo concerniente a las dos áreas que cubren el trabajo. El desarrollo de la investigación va de lo general a lo particular, tanto cuando se estudie por separado el término "Danza Educativa" como cuando se hace lo propio con la legislación. Se avanza siempre desde lo complejo hasta lo sencillo y desde lo contextual hasta lo concreto.

El procedimiento de investigación y análisis documental seguido se puede sintetizar del siguiente modo, según lo presentan Cázares, Christen, Jaramillo, Villaseñor y Zamudio (1990), aunque se ha alterado levemente el orden propuesto pero sólo en momentos puntuales y con objeto de adecuarse de forma óptima a las líneas argumentales de la tesis.

- Elección del tema

En el caso de esta investigación, la elección del tema se ha basado en los motivos expuestos en la introducción y a los que se da respuesta con la consecución de los objetivos. A los anteriormente señalados, se añaden motivos de índole personal y profesional.

La Danza Educativa práctica controvertida e incluso desconocida en algunos sectores de la Danza, supuso un nuevo “descubrimiento”, en definitiva, una nueva perspectiva para la docencia de la danza. Esta asignatura cursada en el Grado Superior, en la especialidad de Pedagogía de la Danza, presentaba por un lado desconcierto, por la falta de conocimientos, y por otro, gran utilidad una vez cursada, para la inserción en el ámbito laboral y mayor idoneidad del profesorado.

La elección del tema ha estado conducida por motivos personales, por la necesidad de dar respuesta a todos los aspectos desconocidos de la asignatura y al cómo y al porqué de su implantación en las enseñanzas superiores.

- Acopio de bibliografía básica sobre el tema

Este paso es importante para toda investigación y ayuda a precisar los límites del tema. Según los postulados sobre investigación consultados, hay que reunir todo el material publicado o inédito sobre el tema, ya se trate de artículos, estudios críticos, monografías, ensayos, documentos de archivo, libros, tesis, etc. (Ibíd., p. 22)

En este caso la recogida del material general existente sobre el tema, se desarrolla al inicio de la investigación y es preciso indicar, que hasta el final de la misma han ido apareciendo documentos interesantes que se han ido incorporando a los ya establecidos inicialmente para su análisis.

- Lectura rápida del material

Después de escoger una bibliografía básica conviene hacer una primera lectura, de orden exploratorio, de los textos más importantes. Lo que se busca con esto es reconocer el terreno, ubicar las principales ideas y pensar, a grandes rasgos, la calidad del material con el que se cuenta (Ibíd.)

En este punto de la investigación se determinan las líneas generales a seguir en la misma que en este caso han sido las siguientes: el estudio de las personalidades fundamentales para aclarar los interrogantes planteados en la tesis y la concreción de los cambios legislativos ocurridos en este período (2002-2012) en cuanto a la docencia de la Danza Educativa se refiere.

- Elaboración de fichas bibliográficas y hemerográficas

“El propósito de ello es tener a mano dichos datos y poder localizar rápidamente los materiales en el momento oportuno” (Ibíd., p. 23)

En esta investigación este punto se ha desarrollado a través de la elaboración de un documento de word. En dicho documento se han incluido progresivamente las fuentes consultadas, con sus reseñas bibliográficas y una frase corta concretando qué encontrar en cada libro o artículo reseñado, con el objetivo de facilitar el trabajo.

- Delimitación del tema

Una vez realizada la primera lectura de los materiales es más sencillo se procede a la delimitación del tema central o unificador que recorre todo el trabajo, ya que se pueden medir, en sus verdaderas dimensiones y alcances, los aspectos que lo forman y su complejidad real (Ibíd., p. 24)

Esta delimitación final del tema se ha modificado sutilmente en el transcurso de la investigación, puesto que se han centrado aspectos concretos, que a priori habían pasado inadvertidos, tales como, la delimitación de la investigación, atendiendo al tratamiento

3. Metodología

que se le da a la Danza Educativa en la Comunidad de Madrid y el establecimiento de unas fechas concretas en las que se producen los cambios más significativos.

Los dos aspectos señalados anteriormente han resultado ser determinantes en la investigación e incluso en la definición del título siempre con la supervisión y colaboración de quien tutoriza esa Tesis.

- Elaboración del esquema de trabajo

En este punto del proceso se ha organizado un guión para aclarar el orden a seguir y su posterior desarrollo como forma de organizar mejor el trabajo.

En esta investigación se ha optado por avanzar en las lecturas profundas siguiendo un orden cronológico. Se entiende que el análisis y la evolución del concepto resulta más sencillo de comprender y conocer si se va haciendo en profundidad con la misma cronología con la el término avanza y va incorporando factores o variables.

Se aíslan los momentos históricos, que se añaden posteriormente, cuando el conocimiento adquirido posibilita hacerlo de un modo eficiente para la consecución de los objetivos. Se trata al fin y al cabo de desarrollar en profundidad lo que en un principio se había esbozado.

- Lectura minuciosa de la bibliografía

La lectura crítica implica reflexión e interpretación, y su resultado es esencia, ya que son las ideas más importantes de esta lectura las que pasan a las fichas de contenido (Ibíd., p. 26)

Este apartado ha sido el de mayor dificultad en la elaboración de la presente investigación, puesto que mucha de la bibliografía consultada ha sido en inglés ó alemán, y con una terminología técnica, lo que ha retrasado en algunas ocasiones el ritmo de la propia investigación.

Otra de las dificultades derivadas de este punto, es la escasez de documentación existente sobre el tema para contrastar algunos apartados.

- Elaboración de fichas de contenido

Las fichas de contenidos permiten un fácil manejo de datos e ideas, tanto ajenos, como propios. Transcribir en ellas la información más importante encontrada en la lectura crítica es conservar organizada dicha información (Ibíd.)

Estas fichas se han elaborado tras la lectura minuciosa de la bibliografía. En este momento se anotan aquellos elementos que han de servir para el posterior análisis comparativo, tanto en la evolución del concepto como en la de evolución de su tratamiento legislativo.

En esta investigación, al documento de word, mencionado anteriormente en el que se ha recogido información sobre la bibliografía consultada, se añaden más datos esclarecedores: fragmentos para citas, páginas donde hay información relevante, etc.

- Organización de las fichas de contenido y revisión del esquema

En este punto se abandona la secuencia establecida por Cázares (Cázares et al.) y se acude a la propuesta por Pinal (2006, p. 12) que contribuye a enlazar las etapas de la investigación documental con las del análisis comparativo. Las etapas que siguen entonces a la "organización de las fichas de contenido y revisión del esquema" son las que enumeran: se observan contradicciones, así como puntos en común, se localizan lagunas de información, se plantean reflexiones críticas basadas en el pensamiento de diversos autores y se presenta un análisis completo sobre el objeto de estudio, con un nuevo juicio documentado (Ibíd.) el cual deja de crecer cuando ya la tarea se traslada definitivamente al ámbito de la comparación.

3. Metodología

Esta forma de trabajar ha definido sobre todo la labor realizada para redactar las secciones que se dedican al estudio del concepto de Danza Educativa.

Resulta sencillo percibir que esta tesis aborda dos planos diferentes de estudios que se funden al final: por un lado está el "concepto" de Danza Educativa y por el otro su "aplicación" en el ámbito de la enseñanza según viene determinado por la ley. Como el título de la tesis refleja, el ámbito temporal de estudio respecto a la faceta legal abarca un periodo de diez años, mientras que el estudio del concepto de Danza Educativa arranca a principios del siglo pasado. Así, la investigación documental centrada en dicho concepto ha resultado más compleja y ha precisado de la continua revisión y reconstrucción de terminologías y definiciones; mientras que la investigación documental centrada en la normativa ha resultado más sencilla en su manejo y en su búsqueda por encontrarse menos dispersa y ser más abundante.

3.2. El análisis comparativo

Se han presentado dudas a la hora de planificar el trabajo de comparación entre el uso de conceptos derivados de la historiografía o la opción de seguir las indicaciones de la bibliografía sobre el método comparativo en general. Finalmente se opta por lo segundo, aunque se reproduce el siguiente fragmento literal de Mills (1959) que evidencia la conexión entre ambos espacios:

El estudio comparativo y el estudio histórico están profundamente entrelazados. (...) Para comprender y explicar los hechos comparativos tal como hoy se nos presentan, tenemos que conocer las fases históricas y las razones históricas de las variaciones de ritmo y de dirección del progreso o de la ausencia de progreso. (...) Así, el punto de vista histórico conduce al estudio comparativo de las sociedades. (p. 164)

El fragmento transcrito también describe de modo fidedigno las tareas que siguen cronológicamente a la investigación documental. La comparación se inicia desde un punto de vista analítico siguiendo una evolución histórica lo cual se valora como imprescindible para desarrollar la verdadera construcción o generación progresiva de los significados, aunque en fases posteriores.

Al final del trabajo, se puede romper la cronología y emplear consideraciones ya fruto de la síntesis.

La necesidad de comparar surge irremediabilmente del manejo de cantidad de información relevante en torno al mismo concepto. Así, la comparación es una constante en todo el proceso, ya sea en torno a dimensiones temporales como a dimensiones conceptuales.

3.3. Concreciones metodológicas respecto al análisis de la parte jurídica

El examen de textos jurídicos ha adquirido una enorme relevancia en esta tesis. Estos documentos tienen sus propias particularidades. Acercarse a ellos resulta difícil para las personas no expertas en Derecho. En lo tocante a este trabajo se comentan sobre todo las previsiones normativas por cuanto se aproximan a cuestiones relacionadas con la Danza y su pedagogía, esferas en las que quien firma la tesis sí puede acreditar formación y experiencia.

El estudio de los textos sigue en general el esquema trazado en el apartado anterior dedicado a la investigación, con algunas salvedades derivadas de las particularidades de los textos jurídicos ya citadas.

3.3.1. La investigación documental aplicada al análisis jurídico

Para el análisis de las normativas reguladoras vinculadas con la temática de esta investigación se ha desarrollado un análisis legislativo desde la perspectiva de la investigación documental.

Botero (2003) establece respecto a la investigación documental las siguientes palabras con las que clarifica la definición de este método de investigación, así como las características principales y la función del mismo. Él considera que esta metodología de la investigación contribuye entre otras finalidades a la organización del trabajo y facilita el devenir de la propia investigación. Con estas palabras expone sus ideas sobre la investigación documental aplicada al análisis jurídico:

La investigación documental es la base metódica tradicional de la investigación jurídica. El método implica de suyo una sistematización de nuestro pensamiento, una organización mental indispensable para el investigador y una capacidad de prever una

respuesta acertada a los diferentes interrogantes que surjan en el trasegar investigativo.

(p. 109)

En todas las normativas analizadas se ha separado el análisis de la estructura y el contenido general de aquello que las mismas contienen referido directamente a la Danza y su pedagogía. Se presta atención especialmente a la consideración que de la Danza Educativa se hace como materia o asignatura obligatoria u optativa. Igualmente se resaltan los contenidos curriculares asignados en cada caso, los objetivos de los mismos, la organización de los tiempos previstos para la docencia, etc.

3.3.2. El método comparativo aplicado al análisis jurídico

Por cuanto concierne a las particularidades de la aplicación del método comparativo en el análisis jurídico, estas tienen que ver con el hecho de haber establecido como criterio fundamental de contraste el eje temporal. "Si se admite que el Derecho es un fenómeno histórico no se puede prescindir de la historia en el momento de formular una concepción científica" (Núñez Paz, 2000. p. 33). Bajo esta premisa tan general se opta por aplicar un método diacrónico comparativo por cuanto permite observar las huellas que el pasado deja en el presente y trazar una evolución a través de sucesivos cortes transversales en la historia y el derecho vigente (Núñez Paz, 2014).

Por tanto la metodología empleada en el acercamiento a la parte legislativa ha consistido en examinar las variaciones que se dan en la normativa lo largo del tiempo respecto a determinados ítems mediante los cuales se puede analizar la implantación del concepto de Danza Educativa en los planes de estudio. Se coteja pues el contenido que cada norma establece en cada momento al determinar: el currículo de las enseñanzas artísticas superiores de Danza, las especialidades que se ofertan en dichos estudios, la Danza Educativa dentro de la especialidad de Pedagogía de la Danza, la denominación como asignatura de la Danza Educativa, la materia a la que pertenece, los distintos nombres que ha recibido, el carácter y la obligatoriedad de la asignatura. Han sido también motivo de análisis comparativo: el curso o los cursos en los que se imparte la

3. Metodología

asignatura de Danza Educativa, la carga lectiva, el número de créditos que se obtienen a través de la superación de dicha asignatura. También se han comparado elementos de carácter más general: la titulación de dichos estudios, los centros en los que se imparte y la acreditación de dicha titulación a nivel europeo.

4. Genealogía del concepto de Danza Educativa

En este bloque se responde a lo enunciado en las primeras palabras del título de la tesis. Se persigue pues establecer un concepto de Danza Educativa, como paso previo al discurso sobre su implantación en la normativa. El acercamiento a dicho término se abre en el siglo XVIII con la presentación de algunos de los considerados antecedentes de esta idea. Concretamente es Rudolf von Laban, en la forma que se resolverá más adelante, quien sitúa a autores y autoras como Jean Georges Noverre, Fredrerick Winslow Taylor e Isadora Duncan como referencias muy cercanas al origen del concepto.

Tras desarrollar una breve aproximación a estos primeros nombres, siguiendo una cronología lógica lineal hacia el futuro, se presentan las aportaciones del propio autor, inaugurador del concepto y responsable del establecimiento de unas bases sobre las que firmas posteriores contribuirán a construir su significado en nuestros días.

Y esos nombres, ya metidos en el siglo XX serán Barbara Haselbach, Elisa Roche y Verena Maschat. Por último, tras haber realizado el recorrido histórico a partir de los dispositivos metodológicos descritos de investigación documental y análisis comparativo, se formularán intentos de síntesis o toma de partido cuando esta no sea posible.

4.1. Antecedentes del concepto de Danza Educativa

Como se ha adelantado en la introducción al capítulo, este comienza por examinar la obra de personas que no hablaron de Danza Educativa pero que son consideradas, particularmente por quien acuñó el concepto, como referentes en su origen.

El trabajo de Jean Georges Noverre (29 de abril de 1727 al 19 de octubre de 1810), es uno de los mencionados por Laban. Bailarín y profesor de ballet de origen francés, considerado el creador del Ballet moderno, su labor consistió en analizar los movimientos de la vida cotidiana, apartándose de las danzas cortesanas que se estilaban en la época y estudiando junto a sus discípulos los movimientos y las actitudes corporales de campesinos, de personas en la calle, de los trabajadores de los mercados y talleres.

Adelantándose a su época, elimina de los bailarines los grandes tocados, los ostentosos trajes y simplifica los decorados de los escenarios que limitaban el movimiento. Noverre fue un revolucionario; su importancia en la Historia de la Danza es tan significativa, incluso en la actualidad, que el Día Internacional de la Danza se celebra el 29 de Abril en conmemoración a la fecha de su nacimiento.

Laban (1963, p. 4) describe el “Ballet d’action” creado por Noverre como aquel “in which, instead of ceremonious bows and niceties, the full scale of human passions found its expression”. Con estas palabras él pone de manifiesto la admiración que siente hacia la obra de Noverre, señalándolo como un visionario, como un adelantado a su época que predice, a través de sus coreografías, la estética del movimiento que primará en el futuro.

La línea de trabajo iniciada por Noverre fue seguida por otros bailarines y coreógrafos en la búsqueda de una nueva forma de Danza, no obstante, ninguno de sus seguidores se adentra en el ámbito de la educación.

Rudolf von Laban, que más adelante será reconocido como el creador del concepto que nos interesa, en consonancia con las ideas de Noverre se hará eco en sus

estudios e investigaciones del análisis del movimiento de la importancia de la incursión del proceso industrial en la sociedad y la nueva forma que adquiere el trabajo. Los trabajadores, que hasta entonces eran los artífices de toda la labor de producción desde el inicio hasta el final del proceso, se convierten en componentes de una producción en cadena, realizando su trabajo de una forma mecánica, cosa que se traduce en sus movimientos repetitivos.

El interés por analizar el movimiento humano en las labores cotidianas, hace que el coreógrafo se interese por el trabajo de Frederick Winslow Taylor (20 de Marzo de 1856 al 21 de Marzo de 1915) ingeniero, mecánico y economista estadounidense, promotor de la organización científica del trabajo y considerado el padre de la Administración Científica y del Taylorismo. Su estudio del movimiento humano desde una perspectiva hasta entonces novedosa. El objeto de estudio de Taylor es el análisis del movimiento que realizan los trabajadores en el manejo de las máquinas, con el objetivo de mejorar el rendimiento de los mismos y por tanto, hacer el trabajo más eficaz y productivo. En este estudio no importa ni el valor estético del movimiento, ni el valor educativo, puesto que la necesidad del empresario es la productividad, es decir, mejorar el rendimiento y no el arte del movimiento.

Las aportaciones de la también norteamericana Isadora Duncan (27 de mayo de 1877-14 de septiembre de 1927) resultaron igualmente fundamentales para la evolución de la Danza en su época. Duncan nace junto al mar y siendo una niña empieza a construir su idea de movimiento a partir de la observación del ritmo de las olas, como ella misma indica en su autobiografía (Duncan, 1955). Ello anuncia su inspiración en la naturaleza como rasgo determinante en todas sus creaciones. También siendo una niña se despierta en ella el interés por la docencia. Según consta en la biografía escrita por O'Connor (1994), solía enseñar bailes a los niños y niñas de su barrio y, al ver como les mantenía ocupados y al margen de meterse en problemas, las madres comenzaron a pagarle por impartir clases en sus casas, lo que además venía muy bien a la familia Duncan, que según la misma biografía "conoció la pobreza" (p. 10).

Isadora vivió en diferentes lugares de Estados Unidos con su familia, hasta que se trasladan a Europa en un duro momento económico y político para el viejo continente. En este tiempo la joven bailarina se forma en Ballet Clásico, y trabaja en diversas compañías profesionales de Danza consolidando su propio estilo de Danza.

Isadora se instala en Londres y allí observa las esculturas de la Grecia Clásica y las pinturas de los danzantes en los vasos decorados del museo Británico. En ellos descubre una nueva forma de movimiento más natural, libre y orgánico. La nueva forma de Danza que investiga la bailarina está alejada de los patrones de la Danza Clásica, ella propone una visión filosófica del movimiento, en la que este procede del interior de la persona, ideales muy parecidos al Expresionismo, como se ha comentado en el apartado anterior.

Con las siguientes palabras Laban (1963) describe la importancia de las nuevas aportaciones que Isadora introduce en la Danza. Hay que tener en cuenta que en una época en la que primaba el pensamiento racionalista, la bailarina se atrevió a volver a hablar de “alma”. El alma como el motor del movimiento que se origina y que se manifiesta a través del cuerpo humano.

In freeing the dancer's body from excessive clothing, which hinders the flow of movement movement, she contributed very much to the tendency of contemporary man to overcome his self-consciousness expressed in the hiding of his body. The main achievement of Duncan was, however, that she reawakened a form of dance expression which could be called dance lyrics, in contrast to the mainly dramatic dance forms of the ballet. There was no story behind her dances, which, as she herself termed it, the expression of the life or her “soul”. (p. 5-6)

Isadora Duncan como bailarina y coreógrafa defiende esta nueva forma de arte, se considera a sí misma como revolucionaria, sus movimientos caracterizados por la libertad, por la sencillez y la fluidez energética rompen con los cánones establecidos hasta entonces. Su trabajo despierta el interés de muchos y las críticas de otros, pero nadie queda indiferente ante él.

4. Genealogía del concepto de Danza Educativa

En el ámbito educativo, Isadora se interesa principalmente por analizar la influencia que tiene la ejecución de movimientos similares y reiterados en el sujeto, a nivel interno y externo. Laban e Isadora coinciden en que la época industrial en la que viven no beneficia la salud física ni la emocional de los sujetos. Definen el trabajo industrial como un trabajo especializado, consistente en una serie de movimientos simples que el sujeto tiene que ejecutar desde la mañana a la tarde y a lo largo de toda su vida. Estas tareas normalmente no precisan de un esfuerzo mental complejo. Las horas de descanso dedicadas al ocio carecen, según palabras de Laban, de interés artístico y cultural, en contraposición con épocas anteriores en las que los trabajadores celebraban su ocio danzando en grupo o en diversas reuniones colectivas. Con este análisis de la realidad se aprecia la mentalidad del coreógrafo adelantada a su época y sensible a las deficiencias que presenta el nuevo sistema de vida industrializado en el que se ve inmersa la sociedad.

4.2. Nacimiento del concepto de Danza Educativa. La perspectiva de Rudolf Laban.

En la primera mitad del siglo XX es pronunciado el término Danza Educativa por primera vez, en el mismo contexto histórico en el que aparece la gimnasia, los movimientos libres y naturales impulsados por personalidades como Isadora Duncan, Émile Jacques-Dalcroze y la expresionista Mary Wigman, entre otros. En este momento histórico se comienza a gestar una nueva perspectiva artística en general y de la Danza en particular.

En realidad, las llamadas “nuevas” metodologías no lo son tanto. Hace cien años Rudolf Laban ya ideó lo que más tarde se denominó “Modern Educational Dance”, sentando las bases para un concepto totalmente innovador que sigue siendo la base sobre la que trabajamos hoy día: sistematización de la danza (el instrumento cuerpo, espacio, tiempo, energía), notación y didáctica. La exploración de movimiento, la conciencia corporal, la improvisación y la composición en danza forman parte de su teoría y su legado. (Maschat, 2017, p. 49)

El expresado concepto, nuclear para la presente investigación es plasmado por primera vez, en el contexto pedagógico-artístico-educativo, por Rudolf von Laban. Él es la referencia más significativa a tener en cuenta en este primer bloque y de ello da cuenta el haber reconocido en las páginas anteriores como antecedentes del concepto de Danza Educativa a quienes el propio desarrollador del término había apuntado. De cara al futuro también resultarán vitales sus aportaciones, por lo que su vida y obra será escudriñada con mayor amplitud en los siguientes apartados dedicados a analizar su biografía, las principales influencias y su relación con la Danza Educativa, así como sus aportaciones al concepto.

4.2.1. Biografía y contexto histórico-cultural en el que desarrolla su actividad Rudolf Laban

Rudolf Laban Varalha, más conocido como Rudolf von Laban, nace el 15 de diciembre de 1879 en Pozsony (Bratislava), en el seno de una familia de origen húngaro y en lo que entonces se denominaba Imperio Austro-Húngaro. Su fallecimiento, en cambio, tendrá lugar el 1 de julio de 1958 en Weybridge (Reino Unido).

Entre sus parientes no se conoce relación alguna con el mundo de la danza. Rudolf, su padre, Oficial de Carrera del Ejército además de político y Marie, su madre, de la que se desconoce su ocupación, conforman el entorno en el que el bailarín y coreógrafo se desarrolla formándose en diferentes disciplinas, todas ellas relacionadas con las artes, como la pintura, el teatro y la arquitectura.

Con las siguientes palabras recogidas en su biografía, escrita por Valerie Preston-Dunlop (1998) se pone evidencia la estrecha relación existente entre Laban y su joven madre, así como el apoyo que esta le da a lo largo de toda su vida personal y profesional.

Marie was young when the boy was born, just twenty-one. A handsome woman, generous, with socialist leanings, she was close to her son throughout her life, in spirit even when she had to be at some military base. His childhood letters to her, cards and drawings, witness the sense of humor they shared. (p. 1)

A los veintiún años Laban se traslada a París e ingresa en la Escuela de Bellas Artes, donde comienza su formación artística como bailarín. Es allí donde descubre el verdadero medio de expresión para comunicarse con los demás: su cuerpo. En este momento París es valorada como el centro neurálgico de Europa con acontecimientos decisivos que suceden simultáneamente. Por un lado, en este año se inaugura “La

Exposición Universal”, con lo que ello conlleva en cuanto a aportaciones y novedades para la ciudad. Por otro lado, en el marco de tal Exposición, Loïe Fuller³ muestra sus innovaciones en el mundo de la Danza. La bailarina, que introduce un nuevo lenguaje escénico, lleva a las tablas elementos nuevos como telas de diferentes texturas, luces, ventiladores y demás elementos novedosos hasta entonces en el ámbito escénico.

En este entorno histórico en el que Laban se desenvuelve surge otro acontecimiento artístico significativo: el “Art Nouveau”, más conocido como “Modernismo” en España e Hispanoamérica. Tal estilo es considerado una corriente de renovación artística cuya intención es crear un arte nuevo, joven, libre y moderno. Una corriente que representa una ruptura con los estilos dominantes en la época, tanto los de tradición academicista (el historicismo o el eclecticismo) como los rupturistas (realismo o impresionismo). La fuente de inspiración principal para el “Art Nouveau” es la naturaleza y, como aportación en cuanto a los materiales empleados, los derivados de la revolución industrial: el hierro y el cristal.

Según Fransesc Fontbona (2002, p. 220): “El Art Nouveau fue un estilo artístico de alcance masivo, puesto de moda hasta la vulgarización, por la Exposición Universal de París de 1900. (...) su vocabulario plástico lo constituían formas voluptuosas, elaboradas con pretextos vegetales y elementos naturales insólitos y coloristas, además de la presencia a veces de figuras antropomorfas, casi siempre femeninas, procedentes del mundo de la fábula”. Esta corriente artística, “en vez de representar retazos de la vida cotidiana, como hacía el Naturalismo, se basaba en la fantasía, especialmente la derivada del mundo de las hadas y de los cuentos ancestrales. (Ibíd. p. 214)

En este período la Arquitectura también evoluciona notablemente, con Hector Guimard⁴ como principal representante. Guimard, influenciado por otros contemporáneos, desarrolla su obra basándose en los principios estructurales del

³ Marie Louise Fuller, conocida como Loie Fuller (Estados Unidos 1862 – París 1928) fue una bailarina, actriz, productora y escritora estadounidense que adquirió una gran fama al concentrarse en los efectos visuales. Introdujo nuevos elementos a la escena, como luces y tejidos vaporosos, considerada una bailarina autodidacta.

⁴Hector Guimard (Lyon 1867 – Nueva York 1942) arquitecto francés, representante principal del Art Nouveau en Francia.

Modernismo. Laban ya había conocido previamente otra revolución artística en este ámbito previamente en Viena, admirando los trabajos de grandes arquitectos como Otto Wagner o Joseph Maria Olbrich y visitando exposiciones de artistas revolucionarios en el ámbito de la pintura, como Gustav Klimt.

El traslado a París es crucial para Laban, allí es donde realmente se sensibiliza y se relaciona con la nueva concepción artística que se está desarrollando en este momento. En esta ciudad se lanza a estudiar las nuevas posibilidades de movimiento y a desarrollar sus propias inquietudes personales y profesionales.

“El hombre se mueve para poder satisfacer una necesidad”. Con estas palabras el propio Laban (2006, p. 12) transmite el modo en que entiende el cuerpo y en el movimiento, más que como un medio de comunicación, como una necesidad propia del ser humano.

Laban concluye su formación en París y se casa en 1910 en Bratislava con Maja Lederer, cantante que conoció en un concierto en el Conservatorio de Viena. Tras ello la pareja fija su residencia en Múnich, ciudad donde Laban abre su primera escuela en 1911.

En 1913 Laban conoce a Mary Wigman⁵ en Suiza, cuando se encuentra dando clases en el Monte Verità (Suiza)⁶. Por este centro pasan personalidades como Tristan Tzara, Hugo Ball, Paul Klee, James Joyce, Carl Gustav Jung Karl, Hermann Hesse y demás artistas e investigadores de la época. El lugar era considerado por los intelectuales como un punto de encuentro donde plasmar sus necesidades, intereses y disconformidades con lo establecido. Los intelectuales, descontentos con el estilo de vida que se estaba imponiendo en la sociedad de la época, se reúnen en este centro para retomar aspectos de la forma de vida arcaica y analizar los elementos esenciales de la misma.

⁵ Mary Wigman (1886-1976), nace en Hannover e inicia sus estudios de Danza a los veinte años, alumna y discípula de Laban y seguidora de Francoise Delsarte.

⁶ Monte Verità era un centro intelectual situado al lado del Lago Maggiore (entre el territorio Suizo e Italiano). Laban montó allí una “Escuela de arte” entre 1913 y 1918.

Mary Wigman se convierte desde ese momento en alumna y seguidora de Laban, llegando a ser, además, una de las principales musas del movimiento expresionista. Wigman entiende la Danza como una expresión del interior del individuo, dando importancia a la expresividad por encima de la forma.

En este contexto histórico se gesta la Danza Expresionista. En paralelo en el resto de las artes surge una nueva forma de entender la expresión artística, un movimiento artístico y cultural denominado "Expresionismo". El expresionismo "se distinguió por buscar un mundo de estados emocionales y psicológicos, propuso un arte que surgiera de la experiencia emocional de la realidad, con el fin de despertar la conciencia". (p.232)

Los expresionistas entienden el arte como una expresión personal e intuitiva, donde predomina la visión interior del artista (la expresión), frente a la plasmación de la realidad (la impresión). Las primeras manifestaciones artísticas de este nuevo estilo se desarrollan en el terreno de la pintura, coincidiendo en tiempo con la aparición del "Fovismo francés"⁷, hecho que convirtió a ambos movimientos artísticos en los primeros exponentes de las llamadas "vanguardias históricas"⁸. A diferencia de otros movimientos artísticos, más que un estilo con características propias comunes, fue un movimiento heterogéneo, una actitud y una nueva forma de entender el arte. El Expresionismo es entendido como la deformación de la realidad para expresar de forma más subjetiva la naturaleza y el ser humano, dando primacía por tanto, a la expresión frente a la descripción objetiva de la realidad.

La repercusión de este movimiento artístico se reflejó en el resto de las artes influenciando directamente en muchas de ellas, respecto a esto Ted Shawn, considerado uno de los pioneros de la danza americana, llegaría a decir que "el expresionismo alemán fue la base de la danza moderna americana." (Citado en Markessinis, 1995, p. 161)

⁷El fovismo o fauismo es un movimiento pictórico originado en Francia, alrededor de 1904-1908. Este movimiento se caracteriza, entre otros por un empleo provocativo del color.

⁸ Vanguardias Históricas, con este término se conoce al conjunto de movimientos artísticos que proliferaron antes de la Segunda Guerra Mundial y que tenían como características comunes: el empleo novedoso del color y una visión de la naturaleza alejada del realismo.

En Alemania unos años más tarde se genera una nueva corriente artística denominada: “Der Blaue Reiter” (“El Jinete Azul”). Este movimiento emerge en la segunda etapa de la pintura expresionista iniciada en 1911 en Múnich (Alemania), con un concepto espiritualista del mundo que intenta captar y trascender la esencia de la realidad.

En Alemania, coincide con el movimiento pictórico “Der Blaue Reiter” (“El Jinete Azul”), cuyos seguidores muestran un mayor interés por los “aspectos formales que los del fondo de la obra, como el color y la composición, buscando una sensibilidad y una intención espiritual, por lo que irán procediendo a una progresiva y sistemática desmaterialización y desfiguración, hasta alcanzar la abstracción total.” (Preckler, 2003, p. 142)

La Danza expresionista supera la cadencia formal de los esquemas hasta entonces aceptados, como el concepto clásico de belleza; esto se traduce en un dinamismo mayor que el de la Danza Clásica. Los artistas logran una ruptura con el pasado artístico y conceden nuevos valores estilísticos a la danza.

La danza expresionista, transforma la danza tradicional mediante una nueva estética de movimiento corporal donde no impera ya el valor de la métrica, el ritmo, los saltos y pasos previamente establecidos. (...) se recupera el movimiento libre, una interacción más dinámica con el espacio, y la posibilidad de la autoexpresión corporal”. (Rocca, 2006, p. 5)

Simultáneamente, mientras surge la reivindicación naturista en el arte, la Danza expresionista, también llamada “Danza abstracta”, busca nuevas formas de expresión. Los nuevos principios sobre los que se asienta son la libertad del movimiento, la supresión de las ataduras de la métrica y del ritmo, la mayor relevancia de la autoexpresión corporal y la relación con el espacio.

Laban, junto a otros precursores del expresionismo en la Danza y en el resto de las artes, se ve influenciado por las nuevas teorías psicológicas de Freud. Esto se traduce en un intento de expresar el propio pensamiento y de liberar al ser humano de sus propias represiones y limitaciones a través de la Danza. Aceptaban el aspecto más negativo del ser humano, que subyace en su inconsciente, pero que es parte inseparable del mismo. La danza expresionista muestra el lado más oscuro del individuo, su fragilidad, su sufrimiento, su desamparo, que se traduce en una corporalidad más contraída, en una expresividad que incluye todo el cuerpo e incluso en la preferencia por bailar descalzo, para conseguir un mayor contacto con la realidad y la naturaleza. La pretensión de expresar mediante el movimiento ideas o estados de ánimo coincide con la expresión espiritual de la obra abstracta de Kandinsky⁹.

Laban aporta a este movimiento dancístico la búsqueda de comunicación entre el cuerpo y el alma, y crea un sistema que permite registrar gráficamente el movimiento. Para él, el espacio deja de ser rígido y pasará a acompañar los movimientos del bailarín. Así deja sentadas las bases para la creación de una nueva Danza que permite devolver al espacio su profundidad, permitiendo que el movimiento de los bailarines se realice en direcciones múltiples. El ritmo, para Laban deja de estar limitado por la métrica y la música. Rompe con la concepción clásica de la coreografía “esclava” del ritmo. Despierta el interés por valorar el silencio como acompañamiento de la Danza, rompiendo con la tradición del Ballet Clásico. El equilibrio se convierte en un paso entre desequilibrios. Laban busca escapar de la fuerza de gravedad, impulsa el movimiento dinámico y natural. El coreógrafo se basa en los ideales del antiguo arte griego, se inspira en las formas más naturales de la Danza y se traduce en una notación geométrica.

Como se ha mencionado previamente, junto a Laban, es Mary Wigman quien con su innovación coreográfica y su especial utilización de la improvisación, promueve este nuevo movimiento dancístico. Ambos se mudan a Zúrich coincidiendo con el estallido de la I Guerra Mundial (1914-1918), y allí trabajan en escuelas y se relacionan con el grupo Dadaísta.

⁹Vasili Kandinsky (1866-1944) pintor de origen ruso, que obtuvo la nacionalidad alemana. Fue uno de los precursores del movimiento artístico “Der Blaue Reiter” (“El Jinete Azul”) y del expresionismo alemán en la pintura.

El dadaísmo es un movimiento cultural que surge en 1916 en el Cabaret Voltaire en Zúrich. Movimiento propuesto por el escritor Hugo Ball, creador de los primeros textos dadaístas. Posteriormente, se incorpora Tristan Tzara llegando a ser uno de los puntales fundamentales del dadaísmo. Como característica del dadaísmo está la oposición al concepto de razón instaurado por el Positivismo. Dadá se caracterizó por rebelarse en contra de las convenciones literarias y artísticas y, especialmente, por burlarse del artista burgués y de su arte. (De Micheli, 2002, p. 47)

Al finalizar la I Guerra Mundial, la Danza adquiere un gran auge, aumenta en gran medida el público asistente a teatros y cabarets, público que intenta olvidar de esa forma los desastres vividos. Los coreógrafos y bailarines expresionistas comienzan a viajar por todo el mundo, difundiendo sus logros e ideales y ayudando al crecimiento y consolidación de la Danza Moderna.

Desgraciadamente, dos hechos tan trascendentales como la crisis económica y el nazismo hacen que esta realidad cambie y llevan al declive la danza expresionista.

Laban junto a otros artistas emigra a Inglaterra huyendo del nazismo alemán, aunque él, profundamente apasionado por el análisis del movimiento, sigue estudiando e investigando durante más de cuarenta años sobre este. El coreógrafo comparte sus conocimientos en todo momento a través de la docencia y la difusión a través de conferencias, artículos y libros.

4.2.2. Las Aportaciones a la Danza Educativa de Rudolf von Laban

Tras exponer el marco histórico en el que desarrolla su actividad el principal precursor del concepto de Danza Educativa, las siguientes páginas se detienen en sus aportaciones al término, clasificándolas a nivel de metodología, a nivel de investigación, de notación coreográfica y de investigaciones.

4.2.2.1. A nivel de metodología

El método de enseñanza de Laban tiene como objetivo fundamental el otorgar al movimiento expresivo y "a la Danza toda su importancia en el plano educativo y terapéutico, y el que sirva como medio para despertar sensaciones agradables de orden estético" (Casco, Terrón y Arriagada, 2006, p. 119).

Aunque conocido a través de su obra como coreógrafo, escenógrafo, arquitecto, teórico, escritor, filósofo y pedagogo, las aportaciones de Laban trascienden más allá del mundo de la Danza. Los gimnastas, terapeutas, actores, psicólogos y antropólogos, entre otros, se interesan por las investigaciones del coreógrafo (Thamers, 1988).

Laban, como ya se ha mencionado, propone la liberación del movimiento de las codificaciones que lo aprisionan y le devuelve su valor. Relaciona el movimiento con tres principios esenciales del hombre: la forma de pensar, la forma de sentir y la forma de actuar.

4.2.2.2. A nivel de investigación

A nivel de investigación, Laban se lanza a la búsqueda laboriosa de un sistema de transcripción escrita de todas las formas de movimiento imaginables, a partir de un análisis cuidadoso de los principios del movimiento y del espacio: cuerpo, dinámica, espacio, flujo... y de sus infinitas combinaciones (Casco, 2005).

El coreógrafo crea una compleja notación¹⁰, también llamada Cinetografía. Este completo estudio está recogido en su obra "El dominio del movimiento" y explica la notación dancística, así como su relación con los parámetros musicales.

¹⁰Una forma de notación coreográfica, que permite recordar los movimientos por medio de símbolos. Establece una técnica de lenguaje escrito que reproduce de forma fiable los movimientos, los dinamismos, el espacio y todas las acciones motrices del cuerpo.

Laban elabora para el estudio y análisis del movimiento cinco tablas a las que denomina: “El Cuerpo”, “El Espacio”, “El Tiempo”, “El Peso” y “El Flujo”.

En la primera tabla, “El Cuerpo”, se centra en las subdivisiones básicas que se necesitan para la observación de las acciones corporales (Laban, 1984, p. 50). En estas subdivisiones el coreógrafo nombra las distintas partes del cuerpo para facilitar la observación, el análisis y la posterior transcripción del movimiento corporal. Una vez desglosado el cuerpo humano por segmentos, analiza los factores de las acciones corporales, que denomina: “La postura del pie”, “Transferencia del peso (pasos)”, “Direcciones y Niveles de los pasos”, “Gestos de acciones sucesivas”, “Gestos con acciones simultáneas”, “Direcciones y Niveles de los gestos”, “Los gestos de la pierna que pueden preceder a un paso”, “Los gestos de las piernas que pueden seguir a un paso”, “Los gestos en varias direcciones que constituyen formas definidas de movimiento”, “Movimientos combinados de brazos y piernas”, “Cambio de nivel, Extensión de los gestos”, y “Extensión de pasos”. Con el análisis de estos factores de las acciones corporales, Laban pretende facilitar la comprensión del análisis del movimiento humano.

En la segunda tabla: “Espacio”, el coreógrafo aporta otros aspectos a tener en cuenta para la observación de las acciones corporales: “Direcciones”, “Niveles”, “Extensiones”, y “Vía”, así como, “Velocidad”, “Tiempo-Ritmo”, “Pausa”, y “Movimientos vibratorios de sacudida”. En la tercera y cuarta tabla: “Tiempo”, “Peso” y “Flujo”, analiza la velocidad (rápida, normal y lenta), el uso de la energía muscular o fuerza y el acento. Atendiendo en cuanto al “Peso” a los giros o cambios de frente; las direcciones, las razones y la disposición de los giros; cambio de frente cuando se progresa a través del espacio; saltos y duración de la elevación; combinaciones de cuerpo, tiempo, espacio y fuerza. En el “Flujo” analiza si el fluir es activo, interrumpido o detenido; si la acción es continua, discontinua o parada; si el control es normal, intermitente o completa, y si el cuerpo realiza movimiento, serie de posiciones o está en posición.

La anterior síntesis de los principios básicos que Laban considera imprescindibles para el análisis del movimiento, es considerada “la herramienta” de observación para

llevar a cabo la notación de un modo exhaustivo. Además de este detallado y amplio sistema de observación, también crea un lenguaje de símbolos que permiten anotar con todo detalle cualquier composición coreográfica.

Todo esto supone un gran logro para el futuro de la Danza, puesto que en este momento la utilización del video para la filmación de las coreografías aún no era una práctica extendida. Laban pasará a la historia por ser el creador de su propio sistema de notación y por la difusión del mismo, aspectos que denotan su profesionalidad, su capacidad de investigación y su generosidad hacia la profesión. En realidad, este amplio trabajo de notación coreográfica no tendrá mayor difusión por su complejidad, por el esfuerzo que supone a los coreógrafos y bailarines el tener que conocer toda su simbología, y por el tiempo que requiere el análisis exhaustivo del movimiento corporal.

El gran logro conseguido por Laban con su sistema de notación coreográfica, no es la única aportación al ámbito de la Danza. En 1938 se asoció con su ex-alumno Kurt Jooss para impartir clases de Danza en Inglaterra, donde posteriormente fundó el Art of Movement Studio. Así la inquieta personalidad del coreógrafo le hace adelantarse a su época, también en lo relativo a la educación y al estudio de la Danza, aportando sus conocimientos y experiencia en cuanto a su didáctica.

4.2.2.3. A nivel de publicaciones

Los principios estudiados y propuestos por Laban en relación a la Danza Educativa Moderna son muy amplios, constituyen una verdadera ciencia del movimiento, relacionada con el aspecto filosófico, pedagógico y artístico del arte del movimiento y de la enseñanza de la Danza. Todo este amplio estudio y los principios sobre los que se sustenta la educación de la Danza para Laban están recogidos en el libro que publicó por primera vez en 1948: “Modern Educational Dance” (“Danza Educativa Moderna”).

El libro “Modern Educational Dance”, lejos de ser un inventario de ejercicios técnicos codificados que impone un estilo a seguir o una metodología determinada,

ofrece un conjunto de principios y conceptos relacionados con el movimiento como guía de investigación y de reflexión para padres y profesores, sobre la forma de efectuar y concebir el movimiento. “The book is devised as a guide for teachers and parents.” Con estas palabras recogidas al inicio del libro en el apartado “Prefatory check spelling Note”, Laban (1963, p. 1) pone de manifiesto claramente los destinatarios de sus palabras.

En el “Modern Educational Dance” califica de diferente manera, el mismo término: Danza Expresiva, Danza Libre o Danza Creativa. En este manual, parte de unos temas específicos y analiza en las diferentes franjas de edades, cómo acercar la Danza al individuo. Promueve la exploración y familiarización del sujeto con el movimiento, de manera que el alumnado va descubriendo sus posibilidades, su técnica y aprende a elaborar su propio lenguaje gestual, de esta forma se convierte en el motor principal de su aprendizaje. El movimiento que crea, a partir de unas determinadas pautas propuestas por el docente, nunca está desprovisto de sentido. Según Laban, el aprendizaje del movimiento se produce a través de una experiencia creativa.

La metodología de Laban basada en el conocimiento y la exploración del movimiento, a partir de la concienciación corporal, la utilización del espacio o de la forma y el dominio del esfuerzo, permite a nivel práctico fomentar una actitud de auto independencia, en la que el individuo desarrolla su propia iniciativa, la reflexión, la creatividad y la comunicación, al mismo tiempo comprende lo que hace y domina su cuerpo.

Laban fue también pionero en señalar la importancia y la conveniencia de que la Danza se situara al mismo nivel que las otras materias de la Enseñanza Primaria, ya que consideraba que el movimiento educa la integridad del individuo sensitiva, emocional e intelectualmente. Esta disciplina, según él, ofrece no sólo un terreno para descubrir y experimentar el movimiento, sino que propulsa un medio de formación, de expresión y de comunicación que favorece a su vez el espíritu crítico y las facultades globales del ser humano.

La idea de incorporar la Danza al sistema educativo escolar, incluso para Laban (Ibíd.), no estaba exenta de inquietudes y dudas en “el procedimiento”:

The question which arise is, how shall we proceed? Do the remnants of the historical art of dancing offer a sufficient foundation on which to build the new dance tuition in school, or do we need, in our complex modern civilization, a new approach to the problem? The answer is, I think, that we must look around us and compare the conditions of life in our time with those of the days in which the traditional dance forms originated. (p. 1)

Como se menciona en las líneas anteriores los investigadores de principios del pasado siglo (como dato revolucionario), entre los que destaca la labor de Laban, se centraron en analizar los movimientos de la vida cotidiana y los hábitos de trabajo, en general, intentando que la Danza fuera un reflejo de la sociedad como había ocurrido en el resto de las Artes: Arquitectura, Escultura, Pintura, Música y Poesía.

El Análisis Laban que, como hemos visto, provee un vocabulario sistemático para describir movimientos cualitativa y cuantitativamente, es aplicable a la danza, los deportes, el teatro, la danza terapia, la psiquiatría, la antropología y la sociología. En las artes escénicas posibilita la observación exhaustiva para ampliar el espectro del vocabulario en expresividad y funcionalidad. Para los terapeutas, posibilita una mayor comprensión de los sutiles cambios del manejo del cuerpo y las consecuencias en el significado y la adaptación al medio ambiente. El Método Effort & Shape está ideado para describir sistemáticamente los cambios de calidad en el movimiento.

Con esta última reflexión podemos concluir que la figura de Laban ha sido imprescindible para el enriquecimiento y la evolución de la danza hasta el momento actual y que el estudio de su vida y sus investigaciones nos ayudan a entender mejor lo que hoy ha llegado a ser esta disciplina considerada en la actualidad como Arte, que es la Danza.

4. Genealogía del concepto de Danza Educativa

Rudolf von Laban fue el precursor de la danza moderna alemana, creador de la Notación Laban y del sistema Effort & Shape (estos últimos en colaboración con F.C. Lawrence y Warren Lamb) y observó el proceso del movimiento en todos los aspectos de la vida. Analizó e investigó los patrones de movimiento desde las artes marciales hasta en las personas con discapacidad física o mental. Refinó la apreciación y la observación del movimiento al punto de llegar a desarrollar el método explicado para experimentar, ver, describir y anotar el movimiento hasta que las implicaciones funcionales y expresivas quedaran en total evidencia.

4.2.2.4. A nivel educativo

La visión de la educación a través de la Danza es considerada una de las aportaciones más significativas de Rudolf von Laban, como se puede comprobar en el apartado siguiente.

El coreógrafo toma como punto de partida para la educación dancística al niño y sus capacidades innatas. Considera que han de tenerse en cuenta y a partir de ellas construir la práctica educativa y por tanto desarrollar otras competencias más complejas. Valerse de estas capacidades innatas permite desde la perspectiva de Laban que el aprendizaje sea más eficaz y significativo, así como más sencillo para el niño que parte de mecanismos ya conocidos.

4.2.3. La evolución del ámbito educativo dancístico desde la perspectiva de Rudolf Laban

En el ámbito educativo Laban (Ibíd.) también emite su opinión sobre cómo se está tratando el nuevo cambio social. Desde su perspectiva, se deben introducir las Artes (incluso el arte del movimiento) en el contexto educativo para compensar las deficiencias del sistema industrializado.

Dance has today re-entered the realm of the arts, and even the historical forms have regained a new lease of life through the intuitively felt need of almost everybody to obtain, if not inspiration, at least information concerning one of the most powerful features of man's bodily and mental make-up, movement. (p. 7)

El coreógrafo, a través de sus palabras, muestra su convencimiento de que la sociedad de su época debe mostrarse sensible a la necesidad de introducir el estudio del movimiento en todos los contextos educativos.

El estudio de la Danza del que habla Laban se basa en un trabajo de investigación moderno. El aprendizaje de esta nueva forma de Danza proporciona una mayor conciencia de los diferentes esfuerzos que se requieren para ejecutar cualquier movimiento, relacionados con los “Factores de Movimiento” que intervienen en cada acción. Así mismo el coreógrafo, cuando habla del Arte del Movimiento, engloba todas las formas de Danza existentes, desde las empleadas en escena con el Ballet Clásico, no revisar como los bailes campestres, los bailes de salón, las danzas ceremoniales, hasta las danzas-juego que emplean los niños para divertirse en la escuela que requieren de un dominio del movimiento de forma inconsciente para ellos.

Laban, con respecto al Arte del Movimiento, no es excluyente, como hemos visto en el manifiesto del párrafo anterior. Él otorga la misma importancia al estudio y al dominio de la técnica en la danza, independientemente del tipo de danza del que se trate. Es evidente que para la ejecución de cada tipo de Danza se tendrá que estudiar una técnica diferente, pero a su vez aclara que la nueva forma de Danza, alejada del resto de

las manifestaciones artísticas antes nombradas, pretende estimular el dominio del movimiento desde la perspectiva corporal y la mental. Esta nueva concepción se aleja de las, hasta entonces, danzas tradicionales (danzas principalmente de pasos), para acercarse a un nuevo modelo de danza en la que la importancia recae sobre el flujo de movimiento y este se extiende a todas las articulaciones del cuerpo, proporcionando un movimiento global.

La forma de Danza Moderna es infinita, no está limitada por pasos, posiciones o cánones, por el contrario permite todo tipo de movimientos que se puedan ejecutar a través de las posibles combinaciones corporales, aspecto que está directamente relacionado con la creatividad.

En el ámbito educativo Laban señala que la escuela debe fomentar los aspectos beneficiosos de la actividad creativa, por encima del perfeccionamiento. Según él la escuela debe realizar tres tareas principales.

La primera se corresponde con fomentar la capacidad de impulso corporal innato que los niños poseen para imitar formas de Danza. Con esta tarea Laban pretende hacer ver a los docentes la importancia de aprovechar esa capacidad innata como ayuda para que progresivamente el alumno sea consciente de los principios que hacen posibles sus movimientos. La segunda tarea se centra en preservar la espontaneidad del movimiento natural del niño, para que su creatividad no se vea mermada a medida que va creciendo. La tercera tarea trata de fomentar la expresión artística.

Entre los factores que condicionan la docencia de cualquier materia, en concreto la impartición de la Danza Educativa, se encuentra la edad del sujeto. En la infancia una diferencia de meses puede ser abismal para el desarrollo psico-evolutivo y motor del alumno. Laban en su libro “Modern Educational Dance” (“Danza Educativa Moderna”) hace un amplio estudio de los alumnos según los distintos grupos de edades y aclara qué temas son los más importantes para ser impartidos en el desarrollo de esta materia. A continuación se destacan algunos aspectos significativos de su teoría.

Los temas de movimiento propuestos están abiertos a posibles variantes y/o adaptaciones en función a las necesidades del alumnado y a la experiencia y la perspectiva del docente. Incluso pueden ser combinados entre sí, sin que necesariamente el alumno domine un tema para pasar al siguiente. Los temas de movimiento están divididos en dos grandes bloques, temas básicos de movimiento o temas de movimiento elementales, dirigidos a alumnos menores de once años, y temas avanzados para alumnos a partir de once años de edad.

Los primeros se clasificarían del siguiente modo (Ibíd., p. 33-40):

Temas relacionados con la conciencia corporal

Los temas relacionados con la conciencia corporal responden a la estimulación que se puede hacer por parte de padres y/o cuidadores para que el bebé o el niño/a en sus primeros años de vida reconozca y utilice progresivamente todos los segmentos corporales de su cuerpo. De forma casi intuitiva el niño utiliza pronto brazos y piernas, así como los dedos de pies y manos, pero la toma de conciencia del resto del cuerpo sucede posteriormente. Con ejercicios de reconocimiento corporal se pueden ir trabajando otros segmentos corporales y, por tanto, la movilidad consciente de estas otras partes del cuerpo.

Temas relacionados con la conciencia del peso y del tiempo

Progresivamente, una vez que el niño va adquiriendo conciencia y dominio de su propio cuerpo, se puede iniciar el trabajo de los pesos y del tiempo en el que se realizan movimientos fáciles. Con ejemplos sencillos y actividades adaptadas a la franja de edad que se trate, se puede trabajar que un mismo movimiento sea sostenido o súbito, vigoroso o leve.

Temas relacionados con la conciencia del espacio

Los temas relacionados con el espacio pretenden trabajar la diferenciación entre movimientos grandes y pequeños, así como el espacio en el que el sujeto se mueve. Por lo tanto, este apartado trabaja aspectos del espacio, bien el espacio o la dimensión del movimiento corporal, bien la dimensión espacial del entorno. Para ambos apartados es necesario trabajar con el sujeto el reconocimiento corporal y el reconocimiento espacial, en relación a las proporciones de tamaño.

Temas relacionados con la conciencia del flujo del peso corporal en el espacio y el tiempo

La unión de todos estos conceptos en un sólo apartado: conciencia de flujo del peso corporal, espacio y tiempo, se entiende con una previa comprensión de los elementos por separado. El trabajo del flujo del peso corporal, se puede realizar a partir de actividades en las que los movimientos tengan que ser pesados o livianos, trabajo al que se le puede sumar el dominio del espacio (como se mencionó en el apartado anterior, dimensiones de movimiento y dimensiones del entorno en el que se desenvuelve). El tiempo es otro factor que se puede trabajar de forma dissociada de los anteriores para una comprensión previa. Una vez interiorizados los conceptos, la unión de estos elementos se posibilita a través de danzas-juego o actividades sencillas, en las que el alumno, sin ser consciente de todos los contenidos que está trabajando, va desarrollando una conciencia corporal cada vez más completa.

Temas relacionados con la adaptación a compañeros

El trabajo con los compañeros en este período evolutivo es fundamental, los estudios psicológicos entre las múltiples características de este período evolutivo destacan el “egocentrismo”. La tendencia del sujeto a ser el centro de atención puede neutralizarse a través de trabajos en los que se incluya la cooperación con el resto de compañeros. Las tareas se pueden organizar de diferentes formas, pero inevitablemente van a llevar a que algunos actúen de líderes, mientras otros obedecen. Estas actividades

favorecen la creatividad de los sujetos que proponen movimientos (líder) y las capacidades de observación, imitación, reproducción, comprensión del resto de los sujetos que constituyen el grupo. Cualquiera que sea la actividad a trabajar debe favorecer el trabajo en equipo, la pertenencia al grupo y el compañerismo principalmente.

Temas relacionados con el uso instrumental de los miembros del cuerpo

Los segmentos corporales tienen una serie de funciones atribuidas, aceptadas por la sociedad. La instrumentalización del cuerpo, es decir, la utilización de los diferentes segmentos corporales para acciones que no son las comunes, favorecen la creatividad del sujeto, así como el dominio del esquema corporal y despiertan la motivación por el trabajo con su propio cuerpo, puesto que desaparecen los límites marcados socialmente.

Temas relacionados con la conciencia de las acciones aisladas

Con este apartado, Laban pretende analizar la secuenciación, el ritmo y las diferentes direcciones de las acciones aisladas, pero que reproduce el sujeto. Partiendo de la base de que estas acciones en primer momento se realizan de forma aislada, pero suelen ir seguidas de réplicas en diferentes direcciones y con distinta intensidad. El interés está en la conciencia de las repeticiones y la capacidad del sujeto de producir movimiento consciente a partir de uno inconsciente.

Temas relacionados con los ritmos ocupacionales

Los temas relacionados con los ritmos ocupacionales se corresponden con los momentos de transición entre una acción y otra, es decir, entre un movimiento y otro. La duración de este intervalo da lugar al ritmo de las acciones principales. Laban pone de manifiesto en este apartado que no se trata de ausencia de energía, ni de movimiento, se trata de una transición-relajación en la que el cuerpo interviene activamente.

Por otro lado, los temas avanzados para alumnos a partir de once años de edad se clasificarían así (Ibíd., p. 40-49):

Temas relacionados con las formas de movimiento

Este tema de trabajo se relaciona con la realización de dibujos o figuras en el espacio, de forma que se alternen direcciones, tamaños, líneas curvas y/o rectas, etc. Los movimientos deben ser fluidos y progresivos, evitando tirones y cortes. El trabajo de estas figuras espaciales progresivamente son más correctas e identificables.

Temas relacionados con las combinaciones de las ocho acciones básicas de esfuerzo

Laban describe ocho esfuerzos básicos que son retorcerse, presionar, deslizarse, flotar, dar latigazos leves, hendir el aire, dar puñetazos y dar toquecitos. Cada uno de los cuales contiene tres cualidades de los que él nombra los seis “elementos del movimiento”: firme, ligero, sostenido, súbito, directo y flexible.

Para responder con un tema a este conjunto de esfuerzos y elementos, el coreógrafo describe directamente tres secuencias de ejercicios que responderían a las necesidades propuestas para este nivel. Las secuencias propuestas pueden completarse, ampliarse o interrelacionarse entre si. Laban propone estos tres como guía completa para el trabajo del alumnado:

- a) Retorcerse, presionar, deslizarse, flotar, dar latigazos leves
- b) Retorcerse, flotar, dar latigazos leves, hendir el aire, dar puñetazos
- c) Retorcerse, hendir el aire, dar latigazos leves, dar toquecitos, deslizarse.

En estas combinaciones propuestas, Laban busca los contrastes, y las acciones complementarias para trabajar todos los segmentos corporales, con acciones sencillas, así como diferentes direcciones, pesos y fluidez.

Temas relacionados con la orientación en el espacio

Los temas relacionados con la orientación espacial, pretenden que el alumno utilice a través de su propio movimiento todo el espacio. Pudiendo realizar un mismo movimiento hacia diferentes frentes y por tanto originar nuevos movimientos. Los movimientos pueden describirse en el espacio rodeando al cuerpo (movimientos periféricos), movimientos que pasan cerca del centro del cuerpo (movimientos centrales) y los movimientos más completos que se producen por la combinación de ambos.

4.3. La perspectiva de Barbara Haselbach

Prosiguiendo el desarrollo de la presente investigación, tras haber analizado la figura del precursor del concepto y término Danza Educativa, Rudolf Laban, se hace referencia a otra de las figuras más significativas del ámbito de la Danza Educativa: Barbara Haselbach.

Barbara Haselbach se inspira en la línea metodológica iniciada por Laban, complementándola y ampliándola hasta desarrollar su propio modelo para la enseñanza de la Danza. Haselbach es una de las personalidades que más aportaciones ha hecho a la Didáctica y la Metodología de la Danza. Su formación en los principios pedagógicos del Orff-Schulwerk, su formación como bailarina y su capacidad de investigación en el ámbito de la educación y la creatividad, hacen que sea un referente internacional en el ámbito de la Danza Educativa Creativa.

Con estas palabras Barbara Haselbach define la Danza Educativa Creativa y nombra a Rudolf von Laban como el precursor del término en cuanto a la investigación con niños y a la aportación de los dieciséis “movement themes” de los que hablamos en el 2º Capítulo de la presente investigación.

Creative Educational Dance is based on the work of Rudolf von Laban, whose ideas are spread mainly in England, in some Scandinavian countries and – in adapted form – also in America. The main emphasis falls here in the child’s individual experiments in movement, his capacity for expression being extended by Laban’s sixteen “movement themes”. The role of the traditional dance forms is here subordinate; the relations with drama and dance-drama are close. (p. 16)

4.3.1. La trayectoria de Barbara Haselbach, una vida de formación y danza

Barbara Haselbach nace en 1939 en el sur de Austria, en la ciudad de Klagenfurt, hija de especialistas en Filología Alemana, desde su infancia adquiere una educación cultural amplia, centrada principalmente en la Música y la Danza.

Estudia Filología Alemana en Viena lo cual compagina con los estudios de Musicología, Gimnasia y Piano. Durante estos años de formación, también asiste a un curso de verano en Berna (Suiza) con el bailarín y coreógrafo Harald Kreutzberg¹¹. Desde ese momento Barbara Haselbach conoce una nueva forma de entender la Danza, la creatividad y el arte, la que trasmite Kreutzberg. La bailarina considera este curso, como un punto de partida para comenzar a profundizar sobre la creatividad y la Pedagogía de la Danza.

En 1960, Barbara Haselbach conoce a Gunild Keetman¹² (1904-1990), quien, junto a Carl Orff, desarrolla las ideas pedagógicas – una educación a través de la música, el movimiento y la palabra - conocido como Orff-Schulwerk. Keetman participa en la implantación de la enseñanza en las primeras etapas de dicho movimiento pedagógico musical, junto a Orff. Ambos popularizan y divulgan esa metodología en Alemania en la década de los 50. Gunild presenta a Barbara Haselbach y Carl Orff, ésta comienza sus estudios en el Orff-Institut, fundado en 1961 como departamento de la Akademie Mozarteum de Salzburgo. Pronto se aprecia sus capacidades y formación y así compagina sus estudios con la docencia de la Danza, junto con profesores como Dr. Hermann Regner (director del centro durante años) y Wilhelm Keller.

En 1974, Haselbach es nombrada Catedrática de Didáctica de la Danza de la Universidad Mozarteum Salzburg y posteriormente ha dirigido el Orff-Institut así como el curso postgrado “Advanced Studies in Elemental Music and Dance Education - Orff-Schulwerk” durante muchos años. Dentro del área de Pedagogía de la Danza también ha

¹¹Harald Kreuzberg (1902- 1968). Bailarín de Danza Clásica de reconocimiento internacional, coreógrafo, actor y diseñador gráfico.

¹² Gunild Keetman (1904-1990). Alumna y más adelante profesora de la Günther-Schule Múnich fundada por Carl Orff y la bailarina Dorothee Günther en 1924. Compositora y colaboradora de Carl Orff en el desarrollo del Orff-Schulwerk y su enseñanza.

impartido asignaturas como Improvisación y Composición, Danzas Históricas, Danza y Artes Plásticas o Historia de la Danza. Actualmente es Catedrática Emérita de la Universidad Mozarteum y presidenta del International Orff-Schulwerk Forum Salzburg.

Haselbach ha formado a multitud de alumnado y fomentado el carácter específico y la calidad de la Pedagogía de la Danza Elemental en el Instituto Orff hasta su jubilación en 2004. Ha alternado su labor docente en el Orff-Institut con la presencia como profesora invitada en las Universidades de Hamburgo (Master of Performance Studies) y Tübingen (Especialidad de Arteterapia y Pedagogía de la Creatividad) en Alemania, Berna en Suiza (Especialidad Cultura de la Danza) y Hamilton en Nueva Zelanda (Departamento de Educación) y como ponente en congresos y cursos realizados en más de treinta países, participando a su vez en trabajos coreográficos para cine y televisión.

En 1995 la Fundación Carl Orff Diessen le concede la Medalla “Pro Merito” y en 2010 es condecorada con la Medalla de Honor de la Universidad Mozarteum, ambas insignias distintivas y de mayor prestigio en el ámbito de la Pedagogía musical y dancística a nivel Europeo.

Barbara también se ha preocupado por exponer sus experiencias, teorías y metodología en varios libros sobre Danza y Educación (“Dance Education”), Improvisación en Danza (“Improvisation, Dance, Movement”), Relación entre la Danza y las Artes (“Tanz und Bildende Kunst”) y en numerosos artículos, siendo la redactora responsable de la revista bilingüe “Orff-Schulwerk Informationen” editada por la Universidad Mozarteum y el Orff-Schulwerk Forum Salzburg y editora de la serie “Teoría y práctica del Orff-Schulwerk” (editado por el Orff-Schulwerk Forum). Colabora en la redacción del libro “Música y Danza para el Niño” (editado por el Instituto Alemán Madrid), junto a otros pedagogos musicales y artísticos como Hermann Regner, Ana María Pelegrín o Montserrat Sanuy. En este libro Barbara Haselbach interviene en dos capítulos “La Educación Estética, hoy” y “Didáctica de la Danza” - “Objetivos de aprendizaje en la Educación de la Danza” donde refleja su personal visión sobre los ámbitos de la Educación Artística y de la Danza Creativa y su Didáctica.

La vida de Barbara Haselbach es un reflejo de su formación, dedicación y especialización. Su relación desde el seno familiar con las artes, la posterior influencia de las clases de Danza y su pronta incorporación en el ámbito de la pedagogía artística, hacen que sus propuestas teóricas (libros, artículos, conferencias y colaboraciones) tengan un sustento empírico importante. Todas sus propuestas han pasado por la experimentación y comprobación práctica con niños, adultos y docentes, con lo que la credibilidad de su fundamentación teórica es más que evidente.

4.3.2. Orff-Institut: Un centro de formación en “Música y Danza en la Educación”

En la formación y la trayectoria profesional de Barbara Haselbach (y de otras personalidades imprescindibles en el desarrollo de la presente investigación y de la Danza Educativa), las ideas pedagógicas de Carl Orff y Gunild Keetman, el Orff-Institut y sus profesores y alumnos tuvieron una influencia decisiva en la visión de la Danza y la práctica docente que la pedagoga desarrolló.

En el presente apartado la atención apunta a la labor pedagógica iniciada por Orff, desde sus primeras investigaciones a mediados de los años veinte, hasta la consolidación de su método, en busca siempre de las influencias vertidas sobre el trabajo de Barbara Haselbach.

Para entender el Off-Institut es necesario conocer a su fundador Carl Orff: Nacido en Munich, Alemania. Orff inicia desde muy pequeño sus estudios musicales de piano, aunque pronto empieza a destacar en la composición musical y a interesarse por el teatro musical y la ópera, los clásicos griegos y el teatro con temas de su región natal, Baviera. Sus obras musicales son reconocidas desde muy joven, componiendo música inspirada en la poesía alemana y formando parte del movimiento conocido como Neoclasicismo Musical.

Entender lo que es el Orff-Schulwerk, quizás conviene aclarar primero lo que no es. No es un método que puede ser impartido por los profesores lección por lección, ni tampoco un libro de texto para la escuela...., sino más bien tiene el significado de "taller de experimentación, de creación y de aprendizaje". (Maschat, 1.999, p. 4-5)

En el año 1924 Orff funda en Múnich una escuela de Danza y Gimnasia, en colaboración con Dorothee Günther. En esta escuela se inicia un nuevo modelo pedagógico musical que quiere alejarse del modelo clásico que imperaba en las enseñanzas musicales del momento. Este modelo educativo de Orff y Günther empieza a sentar precedentes hasta que se forja el modelo pedagógico musical denominado Orff-Schulwerk. Con las siguientes palabras, González Sarmiento¹³ y Montserrat Sanuy¹⁴ (1969) describen los principios ideológicos y pedagógicos de las ideas iniciadas por Orff. Este modelo educativo musical se basa desde el inicio en la interrelación de las artes (Música, Danza, Poesía, Imagen e Interpretación) y la improvisación como punto de partida del aprendizaje.

El niño, la forma de ser y de comportarse del niño, los elementos desnudos, la actividad continua y el desprecio por la teorización excesiva de una necesidad vital en el desarrollo de los niños, la triunidad, siempre elemental, compuesta de palabra, música y movimiento, vista a través de un prisma real y consciente, estas fueron las bases que rigieron la obra pedagógica orffiana. (p. 7)

Por otro lado, con las siguientes afirmaciones del propio Carl Orff, pronunciadas durante una conferencia en el Orff-Institut Salzburg en abril de 1963, se pone de manifiesto la tendencia de la educación musical defendido por el músico alemán y sus colaboradores. La descripción sobre el origen de su idea, la hace a través de un símil en el que equipara la naturaleza, en concreto, el nacimiento de una flor silvestre, con el sentido más primitivo de su propia metodología. Al igual que una flor silvestre, su modelo educativo nace fruto de múltiples circunstancias, pero sin un plan premeditado, él va observando que hay determinadas circunstancias que favorecen el aprendizaje y que hay otros métodos educativos más estrictos y ortodoxos que no siempre obtienen buenos

¹³ Luciano González Sarmiento, pianista y pedagogo musical, destacado por su labor como profesor de la Universidad Politécnica de Madrid.

¹⁴ Montserrat Sanuy, músico y pedagoga musical formada en el Método Orff.

resultados. No obstante, como él mismo reconoce, no es un modelo cerrado en el que el aprendizaje tiene un principio y un final. El Orff-Schulwerk es un método de aprendizaje acumulativo, que siempre está evolucionando, no concluye; se basa en la improvisación y obtiene en todos los casos resultados diversos.

To understand what Schulwerk is and what its aims are we should perhaps see how it came into being. Looking back I should like to describe Schulwerk as a wild flower. I am a passionate gardener so this description seems to me a very suitable one. As in Nature plants establish themselves where they are needed and where the conditions are favourable, so Schulwerk has grown from ideas that were rife at the time and that found their favourable conditions in my work. Schulwerk did not develop from any pre-considered plan - I could never have imagined such a far-reaching one - but it came from a need that I was able to recognize as such. It is an experience of long-standing that wild flowers always prosper, where carefully planned, cultivated plants often produce disappointing results.

From this description of Schulwerk one can deduce its characteristics and its advantages and disadvantages. Most methodical, dogmatic people derive scant pleasure from it, but those who are artistic and who are improvisers by temperament enjoy it all the more. Every phase of

Schulwerk will always provide stimulation for new independent growth; therefore it is never conclusive and settled, but always developing, always growing, always flowing. (Haselbach et al., 2011)

El Orff-Institut Salzburg, centro superior de enseñanza del *Orff-Schulwerk*, se inaugura en octubre de 1963, aunque desde julio de 1961 ya funcionaba como “Seminar und Zentralstelle” en dependencias de la Akademie Mozarteum. Desde sus inicios, además de interrelacionar las artes y desarrollar un método basado en la improvisación, defiende la implantación de la educación musical en la Escuela Primaria como una necesidad, no como una formación complementaria fuera del horario escolar (como sucedía hasta entonces). Esta incorporación de la educación musical en la Escuela Primaria fue una innovación en la época, ellos la describían con las siguientes palabras

La escuela que nosotros manejamos no es un centro musical especialista, como sería un Conservatorio de Música. La Escuela Primaria es el gran mundo donde los niños se educan en un sentido amplísimo, total. Allí cultiva el niño todo lo que es necesario para la vida, desarrolla sus sentidos y aprende.

Este niño que vive en la escuela, es un ser que obra y piensa elementalmente, es un ser que, recordando las palabras de Goethe, 'si el hombre recorre de nuevo como individuo los períodos evolutivos de la humanidad', se halla en una época primitiva, arcaica y, por tanto, elemental. De manera que, al relacionar la música y el niño, debemos hacerlo, no convirtiendo la música en algo seudo - elemental, sino tomando y usando los elementos de la música en su estado más primitivo u originario. (Sanuy y González, 1969, p. 9).

La intención es la inclusión de la música en la enseñanza primaria y la adaptación didáctica a la edad de los alumnos. Esta línea de investigación-acción llevan a Orff y a su equipo de colaboradores a la elaboración de la “Música Elemental”; método musical, descrito en las palabras anteriores, no como modelo simplista de la enseñanza musical, sino como un modelo que va al origen de la música, al estudio de sus elementos más básicos que da, por tanto, una visión inclusiva de la música, alejada de las complicadas técnicas musicales conocidas hasta entonces.

Los elementos básicos del Orff-Schulwerk son la palabra (en sus vertientes rítmicas y artísticas); la música (ritmo, melodía, armonía, dinámica etc.), tanto vocal como instrumental (percusión corporal, instrumentos de percusión y de láminas, flauta dulce); el movimiento y la danza (acompañamiento, danzas tradicionales e improvisación). Como procedimientos de aprendizaje destacan la exploración, la improvisación y la composición en grupo como procesos creativos.

Una de las personas que se forma en el Orff-Schulwerk de Salzburgo y que obtuvo gran relevancia para la trayectoria de la educación musical y artística en España fue Elisa Roche. La pedagoga musical describe con estas palabras su experiencia en el Instituto:

Creo que me ha aportado mucha ilusión y sabiduría práctica. Quizá lo más decisivo fue entender lo que significaba educar a través de la música, algo que puedes hacer con todas las personas con independencia de que tengan o no, un talento específico. A mi juicio, las propuestas del Schulwerk, al colocar el trabajo práctico en primer lugar, facilitan mucho más que otras concepciones pedagógicas ese encuentro de la música y con la danza que nos seduce y atrapa porque moviliza nuestros sentimientos. (Roche, 2010, p. 6)

Barbara Haselbach desde los años sesenta empieza, junto con un equipo de profesionales en el ámbito de la pedagogía musical y del movimiento como Gunild Keetman, Herman Regner, Wilhelm Keller y el propio Carl Orff, a desarrollar, perfeccionar y poner en marcha con alumnos, las ideas pedagógicas descrito anteriormente.

En este apartado de la investigación se refleja la influyente relación de Barbara Haselbach con Carl Orff y el Orff-Institut de Salzburgo. Su pronta incorporación como docente, siendo alumna del propio centro, hace que su formación y su labor pedagógica se vean influenciadas por la propia metodología Orff-Schulwerk. Las continuas publicaciones, cursos y demás actividades que ella realiza por todo el mundo, hacen que su metodología sea conocida en el ámbito de la Pedagogía de las Artes y en concreto de la Danza Creativa como en el resto de las artes con las que ella relaciona la Danza: la Música, las Artes Plásticas y la Literatura.

4.3.3. La perspectiva de la Danza Educativa para Barbara Haselbach

En este tercer apartado se aborda la didáctica de la Danza Educativa, desde la perspectiva de Barbara Haselbach, así como su metodología, las fases necesarias para el proceso de enseñanza-aprendizaje, los objetivos y los campos de aplicación; en resumen, la visión personal sobre la materia, su aplicación docente y las reflexiones previas que la bailarina tiene en cuenta, para fundamentar su pedagogía.

Barbara Haselbach desarrolla una didáctica para la Danza basada en el concepto de la Danza Creativa nacido a principios del siglo XX, alejándose de los métodos académicos o tradicionales para la enseñanza de la Danza existentes en el momento. Su didáctica se fundamenta en las ideas pedagógicas del Orff-Schulwerk que promueven la integración de las Artes en una educación global. Para la bailarina, la Danza Educativa promueve además de una educación corporal, una educación estética que desarrolla la percepción del alumnado. La improvisación y la composición coreográfica son dos de los elementos fundamentales de su metodología, los cuales permiten el desarrollo de los aspectos corporales, artísticos y comunicativos pertenecientes al lenguaje de la Danza.

Para la comprensión de su Didáctica de la Danza, hay que tomar como punto de partida determinadas premisas que ella misma describe en diferentes conferencias y artículos. Barbara Haselbach define la Danza como una necesidad primitiva, justificada en la conocida existencia de ésta desde la antigüedad, a través de múltiples representaciones gráficas. La definición que la bailarina adopta para el término <Danza> procede del sánscrito y significa “anhelo de vivir”, por tanto, es definida como un sentimiento humano, un reflejo espiritual y emotivo que se manifiesta en la acción corporal. Las danzas, ya sean individuales o colectivas, se ven influenciadas notablemente por este sentido emotivo y por otros condicionantes del entorno (clima, religión, forma de vida, raza etc.). Así mismo, ella expone que para desarrollar la Didáctica de la Danza hay que diferenciar y contemplar la Danza como proceso y resultado (producto), abordando ambos aspectos desde la práctica educativa.

La evolución de la Didáctica de la Danza es otra de las reflexiones previas que hace ella para desarrollar y justificar su metodología. La forma utilizada para aprender a bailar por transmisión generacional, se ha alternado en determinadas épocas de la historia con la figura del Maestro de Danza, siendo además una práctica relegada a determinadas clases sociales. A principios del siglo XX, este panorama se ve modificado (principalmente en los países más desarrollados). Aparece la práctica educativa guiada de la Danza y se desarrolla una planificación del qué, el cómo y el cuándo enseñar, permitiendo una previa organización, evaluación y secuenciación del proceso de enseñanza-aprendizaje. La planificación de la práctica educativa puede proporcionar múltiples beneficios o de lo contrario puede ocasionar “un gran peligro” para el alumnado, como advierte la propia Barbara Haselbach. El peligro al que ella hace referencia se manifestaría en la falta de espontaneidad debida a la práctica repetitiva por imitación y justificada, la necesidad del sistema de evaluación y calificación así como, igualmente y no menos importante, en la politización del sistema educativo.

El interés personal de Barbara Haselbach por las artes le ha llevado a interrelacionar la Danza con éstas y en concreto con las Artes Plásticas, en colaboración con artistas e instituciones como galerías de arte y museos. En su opinión, el proceso de creación de los bailarines es similar al de un artista plástico, puesto que ambos nacen de una profunda necesidad del ser humano de expresarse y de crear algo nuevo, ambos vienen del movimiento y de la energía que produce cambios y crean nuevas formas en el espacio.

Entre las aportaciones de Barbara Haselbach a la educación artística en general, y en concreto a la Danza Educativa, está su personal visión de la Educación Estética y de la importancia de ésta. A finales de los años sesenta, las corrientes pedagógicas alemanas comienzan a verse sometidas a múltiples cambios, favoreciendo nuevos intereses que se convertirán en novedosas materias: Educación Creativa, Educación para la Comunicación, Educación para la Emancipación, Educación orientada a la Estética, etc. Ante esta realidad, Barbara Haselbach se plantea que la evolución es “complicada” y por tanto, el rigor y el criterio en dicho proceso deben ser cuidadosos. También se plantea entre sus reflexiones, que dicha evolución debe tener interés y aplicación no sólo en su

entorno sino también fuera de las fronteras alemanas, como se hace referencia en las siguientes palabras:

La evolución es complicada y, en este contexto, sólo interesa por cuanto refleja fenómenos generales que también fuera del ámbito pedagógico de Alemania pueden poseer actualidad y vigencia. (Haselbach et al., 1979, p. 13)

Ella se centra en la Educación Estética como la base sobre la que asentar el resto de las enseñanzas artísticas. Para ello debemos aclarar que la estética es un concepto que ha tenido y tiene diferentes significados en función del contexto y la época a la que se refiere. En lenguaje coloquial, denota por lo general “lo bello”. En filosofía tiene diversas consideraciones: por un lado, es la rama que tiene por objeto el estudio de la esencia y la percepción de la belleza, por otro, puede referirse al campo de la teoría del arte, y finalmente puede atender al estudio de la percepción en general, sea sensorial o entendida de manera más amplia. Esta misma reflexión sobre las diferentes acepciones del término, en función al paso del tiempo, las refleja Haselbach en una de sus publicaciones:

Educación estética, según el significado de la palabra (en griego, *aisthesis*: percepción sensorial), quiere decir educación por la percepción y para la percepción. En el curso de los siglos se ha producido aquí un cambio de interpretación. Ya no tiene la primacía de lo <bello> o la educación para lo bello, pues se ha demostrado hartamente la relatividad de lo que por bello entienden las personas según su diferente formación, origen y evolución individual. En la concepción de la educación estética, tal como ésta se considera, realiza y refleja en el ámbito de lengua alemana, dicha educación ha de contemplarse como una educación de la percepción. (Ibíd., p. 13)

El objetivo, por tanto, es educar la percepción sensorial; todo aquello que el sujeto percibe a través de sus sentidos debe ser entendido, interpretado y valorado. Por una parte, educar la percepción de la propia personalidad (a nivel corporal, anímico, espiritual...) y por otra parte, educar la percepción del medio (a nivel social, económico y cultural) debe ser el punto de partida para reflexionar y posteriormente actuar.

Desde la perspectiva de Haselbach, el exceso de estímulos sensoriales a los que están sometidos los sujetos hacen que la percepción se produzca de forma parcial e inexacta y que se desechen la mayor parte de las impresiones, en lugar de reflejarlas y reaccionar activamente a ellas. De este modo, manifiesta la necesidad de educar la percepción como parte de la educación estética, incluso suscribe las palabras de Hartmut von Hentig¹⁵ que ya en 1969 formula los objetivos generales de aprendizaje para la Educación Estética. En este documento aparecen relacionados la educación, con la interpretación de la percepción de sí mismo y del entorno, las condiciones sociales y la determinación del conocimiento de uno mismo.

Hartmut von Hentig formuló objetivos generales de aprendizaje para la educación estética:

1. La educación estética debe formar la capacidad de disfrutar, criticar y modificar la percepción y conformación del propio entorno.
2. La educación estética debe desarrollar la comprensión de las condiciones sociales y los efectos de los fenómenos estéticos.
3. La educación estética debe determinar un robustecimiento del Yo mediante la sensibilización de la percepción individual. (Ibíd., p. 18)

Según Hentig y la concreción de dichos objetivos de aprendizaje, una formación amplia en educación estética deber ayudar a formar a los sujetos para el logro de una vida sensitiva más amplia y atenta, consigo mismo y con el entorno, la cual debería abrir camino también a la reflexión crítica de las percepciones en el aprendizaje.

A la educación estética Diethard Kerbs¹⁶le asigna diferentes funciones que tienen relación con los objetivos de aprendizaje de Hartmut von Hentig mencionados anteriormente. Estas funciones son: Función Hedonista, Función Crítica, Función Utópica, Función Pragmática.

¹⁵ Hartmut von Hentig, educador alemán, que participó en la reforma educativa de 1960.

¹⁶Diethard Kerbs, alemán formado en estudios de arte y artesanía en Berlín, educación, ciencias políticas, sociología y etnología en las Universidades de Erlangen, Tubinga y Gotinga.

Las afirmaciones de Haselbach (1979) que se exponen a continuación reflejan lo que en su opinión es una estrecha influencia entre las funciones asignadas por Kerbs a la educación estética y los objetivos propuestos por Hentig.

Así la función hedonista (del griego, *hedoné*: alegría, gozo, placer) corresponde aproximadamente a lo que Hentig llama "gozar de la percepción y configuración del entorno".

La función crítica está emparentada con la crítica que Hentig hace de la percepción y de la conformación de lo percibido, así como con sus exigencias de examinar las condiciones y efectos sociales que arrancan del "arte", de objetos estéticos o de proyectos creativos.

La función utópica, entiende Kerbs un anteproyecto de lo deseable, un "configurar con vistas al futuro". Estas configuraciones o conformaciones pueden hallar su expresión en obras dramáticas, en cuadros, en planes urbanísticos, en espectáculos escénicos, etc. Con ello no se piensa sólo en ensoñaciones de un porvenir diferente o mejor; modelos concretos, planes y proyectos deben ser los resultados de la educación estética.

La función pragmática significa el actuar objetivo, práctico, concreto, el "haber sabido cómo" se hace algo. La auto-acción se contempla aquí como contraste complementario de la percepción hedonista y de la reflexión crítica. Para poder expresarse y para transmitir algo a los otros, o sea para efectuar la comunicación, hace falta la capacidad de aplicar las técnicas de comunicación. Estas técnicas pueden consistir en cantar, hablar, danzar y pinta. (p. 21)

Esta enumeración de las cuatro funciones de la educación estética es la muestra de un proceso abierto y flexible, una apertura necesaria para que dicho proceso de enseñanza-aprendizaje sea real. La concreción se produce influenciada por las circunstancias que rodean en dicho momento a la situación pedagógica, completándose con las características socio-políticas, económicas y culturales del entorno en el que se desarrolle.

Los objetivos propuestos, debidamente adaptados a la situación real del sujeto, al entorno que le rodea, a sus intereses y/o problemas cercanos, tienen un efecto más directo, siendo más motivador y eficaz el proceso educativo.

La motivación, como aparece reflejada en las tres definiciones siguientes emitidas por distintos especialistas, despierta y mantiene el interés del individuo en relación a un determinado tema. En el ámbito educativo, es uno de los factores relevantes para el éxito del proceso de enseñanza-aprendizaje, en cualquier materia o asignatura. Por ello, Barbara Haselbach refleja la importancia de la cercanía de los temas en la educación estética y por extensión en el resto de las materias. La educación estética puede entenderse como una materia en sí misma y/o bien, como un eje transversal en las otras materias escolares. Con respecto a estas dos posibilidades, Haselbach se pronuncia reflexionando sobre la difícil labor del profesorado de otras materias que quieran incluir como eje transversal la educación estética:

La motivación es, en síntesis, lo que hace que un individuo actúe y se comporte de una determinada manera. Es una combinación de procesos intelectuales, fisiológicos y psicológicos que decide, en una situación dada, con qué vigor se actúa y en qué dirección se encauza la energía. (Solana, 1993, p. 208)

Los factores que ocasionan, canalizan y sustentan la conducta humana en un sentido particular y comprometido. (Stoner, Freeman y Gilbert, 1996, 484)

La motivación es un término genérico que se aplica a una amplia serie de impulsos, deseos, necesidades, anhelos, y fuerzas similares. Decir que los administradores motivan a sus subordinados, es decir, que realizan cosas con las que esperan satisfacer esos impulsos y deseos e inducir a los subordinados a actuar de determinada manera. (Koontz y Wehrich, 1999, p. 501)

La educación estética, como se ha reflejado anteriormente, es una educación de la percepción que se recibe por los sentidos. Esta labor educativa pretende ayudar al alumno a observar ampliamente; desechar, juzgar, identificar, analizar y discriminar consciente y

justifica mediante los estímulos a los que está continuamente sometido. En este apartado de la investigación, se reflejan las corrientes que dieron importancia a la educación estética a nivel europeo, como parte de la educación integral del sujeto y como fundamento de la educación artística (Música, Danza y Artes Plásticas). La Danza Educativa es una disciplina que incluye la educación estética, como parte de la educación de la percepción sensorial, en relación a la Danza.

Existen posibilidades para la educación estética, sino también en los distintos ámbitos de las materias escolares en general. Todo profesor de tales materias debería examinar qué temas, contenidos y métodos son adecuados para poner en claro las funciones y los objetivos de aprendizaje de la educación estética. En ciertas circunstancias, esto puede significar que cada cual, básicamente, ha de repensar y concebir de nuevo la materia de su especialidad. (Regner, 1979, p. 22)

4.3.4. La propuesta metodológica para la Danza Educativa, según Barbara Haselbach

Esta sección entra de un modo muy directo a cuestiones de práctica y se divide en dos subsecciones, separando los objetivos del procedimiento propuesto para alcanzarlos.

4.3.4.1. Los objetivos generales de la Didáctica de la Danza Educativa

En primer lugar, desde el párrafo siguiente se insertan como una cita los objetivos generales que Barbara Haselbach propone a conseguir al final del proceso educativo dancístico. En estos cuatro puntos se define la identidad de su didáctica, la visión de una educación dancística global, cuya pretensión es que el alumno interiorice la Danza como un aprendizaje relacionando los nuevos contenidos, desde el inicio del proceso, con su propio conocimiento previo. La forma de introducir y plantear la materia, se recoge en los tres primeros objetivos, la Danza como medio de autoconocimiento personal y de interrelación con los demás y la Danza como medio de expresión, observación y

comunicación. La visión histórica, social y tradicional de la Danza, como reflejo de una determinada época o bien de una determinada situación, queda evidenciada en el cuarto objetivo.

Las misiones de la didáctica de la danza consisten en analizar y encontrar los contenidos, métodos y materiales, o medios, que resulten adecuados para lograr los siguientes objetivos:

1. Encuentro con la vivencia danza, tanto en la danza personal como en la observación de danza y danzas.
2. Aprender a entender y utilizar la danza como medio por el cual pueden representarse percepciones propias, imágenes, sensaciones, ideas y problemas.
3. Aprender a hacer uso de la danza como excelente medio de conseguir una comunicación análoga, también de carácter no verbal.
4. Aprender a entender la danza como expresión de determinadas personas, de su tiempo y sus circunstancias socioculturales y a descubrir la intención del efecto. (Ibíd., p. 67-68)

Estos son los objetivos generales que Barbara propone a conseguir al final del proceso educativo dancístico. En estos cuatro puntos se define la identidad de su didáctica, la visión de una educación dancística global, cuya pretensión es que el alumno interiorice la Danza como un aprendizaje relacionando los nuevos contenidos, desde el inicio del proceso, con su propio conocimiento previo. La forma de introducir y plantear la materia, se recoge en los tres primeros objetivos, la Danza como medio de autoconocimiento personal y de interrelación con los demás y la Danza como medio de expresión, observación y comunicación. La visión histórica, social y tradicional de la Danza, como reflejo de una determinada época o bien de una determinada situación, se recoge en el cuarto objetivo.

El análisis didáctico de Barbara Haselbach puntualiza y describe las pautas a seguir por el profesor de Danza, para que su intervención docente sea óptima. Estas pausas son orientativas y responden al desarrollo completo del proceso de enseñanza y aprendizaje para el nuevo alumnado en esta materia llamada Danza Educativa; estas son flexibles y se adaptan a las características del grupo, edad, conocimientos previos, etc.

4.3.4.2. Fases en la intervención docente

En clave de fases entendido como procedimiento, la autora esboza del siguiente modo una secuencia en la actividad de la docencia (Haselbach, 1975):

- La Elección del tema:

La búsqueda de la unidad temática adecuada va íntimamente ligada a la motivación del alumnado, el tema debe ser atractivo, cercano y a la vez novedoso. Un tema que despierte en el alumno un interés verdadero, favorece la desinhibición corporal y con ello la entrega a la actividad.

- La Metodología:

En un proceso de enseñanza-aprendizaje, además de los objetivos generales, la metodología es el apartado que define la esencia del mismo. El método, es decir, <el cómo> se lleva a cabo la enseñanza de los contenidos, condiciona todo el proceso. Barbara Haselbach promueve un método participativo, que define con los términos sintético-elemental, en el cual el sujeto (el niño, el joven o el adulto) es el centro del proceso educativo guiado por el docente. El docente supervisa, controla y crea una determinada situación, para que el alumno llegue al resultado. Este tipo de aprendizaje denominado “aprendizaje por descubrimiento”, permite

que el alumno descubra, como su propio nombre indica, el cómo resolver una situación determinada planteada por el docente.

- Las Fases del proceso de aprendizaje:

En la enseñanza de la Danza, ella describe las fases del proceso de enseñanza-aprendizaje, las recoge y ejemplifica en uno de sus libros publicados en alemán: “Tanzerziehung” (“Educación a través de la danza”). Las fases se concretan, en cada caso, a través de los contenidos, pero son una herramienta para la secuenciación y la organización del trabajo docente.

a) Motivación:

La Motivación es el punto de partida del proceso educativo. El docente planifica los contenidos teniendo en cuenta, en la medida de lo posible, los intereses de los alumnos para que el aprendizaje sea más significativo y sirvan como punto de partida de las actividades.

b) Fase experimental:

La Fase experimental es el momento de experimentación-exploración con el nuevo elemento. En este momento del proceso se otorga al alumno la suficiente autonomía para experimentar las múltiples posibilidades del movimiento desde la didáctica planteada por Haselbach.

c) Fase de reflexión:

La Fase de reflexión se corresponde con el momento en el que el alumno manifiesta a través del movimiento y/o verbalizándolo, cómo ha resultado la fase experimental y cuáles han sido sus sensaciones. Esta fase se hace de forma colectiva, lo que permite al resto de los compañeros aprender, reflexionar y enriquecerse con las experiencias de los demás. El docente introduce preguntas e incide en aquellas cuestiones que pueden resultar relevantes para el desarrollo del tema, favoreciendo la comunicación grupal. De esta fase se extraen y seleccionan los elementos (los movimientos) que más se acercan a la tarea propuesta y/o al tema que se está desarrollando, se eligen por consenso en el grupo y posteriormente se trabaja con ellos.

d) Elaboración:

La Elaboración es la fase en la que los alumnos, una vez han experimentado, observado, seleccionado y trabajado en los elementos que consideran más interesantes para la tarea propuesta, se centran en la elaboración de un resultado. Para esta fase se organizan a los alumnos por grupos, de forma que todos puedan intervenir y formar parte del proyecto. La elaboración es el momento de encontrar un consenso en el grupo. Se elige una idea y se trabaja para llegar a un resultado común, con la premisa del respeto, la escucha y la capacidad crítica. El objetivo de esta fase es la composición coreográfica. Esta puede ser resultado en sí misma o punto de partida de una composición más elaborada.

e) Evaluación:

El proceso de enseñanza y aprendizaje se concluye en la fase de la Evaluación. Este es el momento en el que se presentan los resultados obtenidos del trabajo del grupo, Se puede acompañar con música.

Finalmente se conversa con el alumnado, analizando sus gustos y desarrollando con esta actividad las capacidades de observación y crítica.

4.3.4.3 Materiales, estímulos y ayudas

Aunque en la práctica de la Danza el material principal es el propio cuerpo, los recursos materiales facilitan al alumnado, el estudio, la comprensión y el desarrollo de los objetivos de una forma más sencilla y directa. Los estímulos y los materiales tienen su principal función en la Fase de Experimentación, puesto que es el momento de conocer y explorar el tema; cualquier recurso que facilite el entendimiento de la tarea en esta fase, es interesante para el desarrollo del proceso.

Barbara Haselbach desarrolló una metodología con diferentes perspectivas y características para las enseñanzas de la Música y la Danza. Esta nueva metodología se basa, como ya se ha dicho, principalmente en el desarrollo de la creatividad en la Danza, desde los principios más elementales hasta la creación artística. La bailarina y educadora, se ha preguntado constantemente por el sentido de su trabajo, siendo crítica con su propia práctica educativa y compartiéndola con educadores y alumnos de distintas disciplinas artísticas a través de sus múltiples artículos, libros y cursos por todo el mundo.

4.4. La labor de Elisa Roche en el avance de las enseñanzas artísticas y de la Danza Educativa

Elisa Roche, pedagoga musical, fue la precursora de la incursión de la Danza Educativa en las enseñanzas superiores de Danza de ámbito nacional, desde sus inicios. Promueve la existencia de un descriptor dentro de la materia de Metodología de la Danza para la enseñanza de la Danza de ámbito no profesional. Se trata de una de las personalidades más significativas en lo tocante a esta investigación por su labor en la implementación del concepto Danza Educativa en el ámbito educativo formal. Valgan como apoyo a tal afirmación estas palabras de Sofía López-Ibor (Clivis Música, 2017) cuando describe brevemente la influencia de Elisa Roche en la evolución artístico-educativa de España.

La influencia de Elisa Roche en la educación musical de este país es innegable. No solamente porque es maestra de maestros, sino porque su paso por el Ministerio y su plan de reforma en la LOGSE, han sido decisivos para cambiar un panorama educativo anticuado y anquilosado. (Roche, 2010, p. 1)

Elisa Roche, sin ser bailarina, ni profesora de Danza, consiguió entre otros, dos grandes logros para las enseñanzas artísticas. Por una parte, la incursión de las artes en la Educación Obligatoria, y por otra, la implantación y la elevación a ámbito superior de las enseñanzas artísticas de Música y Danza. La existencia, la evolución y la vigencia en la actualidad de las enseñanzas artísticas, en gran medida se deben a la labor que ella realizó.

4.4.1. Biografía. Formación e influencias

Elisa María Roche Márquez nace en 1943 en Asturias, en concreto en la Villa de Gijón. Se acerca al mundo de la música desde muy pequeña, iniciando a los seis años sus

estudios de piano. Un año más tarde, se presenta a las pruebas de acceso al Conservatorio de Música de Oviedo. Según ella misma cuenta, en aquellos años, las pruebas de acceso eran sencillas, ya que constaban solamente de una división y un dictado, para asegurarse de la formación básica del alumnado, no de la formación musical previa. Desde ese mismo momento, sus estudios se desarrollan fuera del ámbito institucional, al que sólo acudiría para realizar los exámenes por libre. Su formación continua de manos del maestro y compositor Enrique Truán Álvarez¹⁷, natural de Gijón. La metodología del compositor se centra en una formación individualizada y en la impartición de un repertorio amplio y abierto para ser concretado según la evolución del alumnado. La importancia de la labor del maestro de piano se hace patente en las palabras que sobre esta etapa de su vida, emite la propia Elisa Roche en una entrevista realizada por Pilar Echevarría:

Sin duda, era ya un precursor de la reforma... En mi caso, además, como era muy pequeña, recibía tres clases por semana que se convirtieron en dos, a partir de los diez años. Gracias a sus criterios y dedicación tuve una formación pianística muy sólida que completé en Madrid con Manuel Carra. Soy consciente de haber tenido dos maestros magníficos para quienes la clase no sólo era de piano sino también de humanidades. Fue una educación de lujo por la dedicación y la categoría de mis profesores. (Ibíd., p. 20)

Posteriormente, ella continúa su formación con el maestro y concertista Manuel Carra. Éste se encarga de su formación técnica y humanística hasta que culmina sus estudios obteniendo la titulación en el Conservatorio de Música de Madrid. Una vez concluidos dichos estudios en España, Elisa Roche se interesa por los modelos pedagógicos musicales existentes en la Europa de la época. Entre el Método Kodály (en Budapest), el Instituto Dalcroze de Ginebra y el Orff-Institut de Salzburgo se decanta por este último.

¹⁷ Enrique Truán Álvarez (1905-1995) formado entre Barcelona, Ginebra, París y Oviedo y no comparte la metodología de los Conservatorios de la época. Él considera que los programas oficiales eran cerrados e iguales para todos los alumnos.

En 1964 Elisa Roche ingresa en el Orff-Institut del Mozarteum de Salzburgo, dirigido por el Dr. Hermann Regner¹⁸. Dicho centro cuenta con profesores de la talla de Barbara Haselbach¹⁹ (Didáctica de la Danza), Hilde Tenta (Flauta de Pico), Barbara Speckner (Clave) y Werner Stadler (Percusión).

La formación que Elisa Roche obtiene en este centro tiene una doble perspectiva: la formación artística y la formación pedagógica. La identidad de dicha institución bajo la dirección de Regner, asegura una formación eminentemente práctica. El alumnado, entre el que se encontraba ella, realiza prácticas docentes, en las que primero observa la intervención de sus docentes y posteriormente, interviene en grupos de niños que acuden al Instituto para dicha práctica educativa. Las siguientes palabras de Elisa Roche describen su relación y su acercamiento a la Danza en su paso por el Orff-Institut de la mano de Barbara Haselbach: “La más impactante, sin duda, fue el encuentro con el movimiento y la danza como parte inseparable de ese mundo pedagógico que Orff y Keetmann denominan ‘Elementare Musik- und Tanzerziehung’.”(Ibíd., p. 22).

Elisa Roche continúa su formación ampliando sus estudios fuera de Salzburgo, participa en un curso de verano de método Kodaly en Budapest en 1971, en el que amplía sus conocimientos.

A su vuelta a España, intenta de forma fallida encontrar una institución en Oviedo o en Gijón con suficiente apertura metodológica, donde poner en práctica todo lo aprendido. Motivada por la falta de oferta formativa en Asturias, decide instalarse en Madrid.

Elisa Roche inicia su actividad docente en el Colegio Público “Carmen Cabezuelo”²⁰. En dicha época la asignatura de Música no está dentro del currículo oficial. Este centro, perteneciente a la Sección Femenina, cuenta con la asignatura de Música dentro de su oferta educativa incluida en el horario escolar. Al no estar oficialmente

¹⁸Hermann Regner (1928-2008). Catedrático de Didáctica de la Música.

¹⁹Véase en el apartado 4.3. de la presente investigación.

²⁰Centro Público situado en el Barrio madrileño de San Blas. En dicha época en los centros escolares no se imparte la Música dentro de ese currículo. Este centro público supone una excepción.

regulada la Música, ella puede organizar los contenidos a la asignatura a su criterio. En este centro se fue forjando el conjunto “Divertimento”, constituido por las alumnas que cursan música junto a ella. Fruto del interés de éstas, se forma una actividad extraescolar. La agrupación citada participa en diversas instituciones y centros culturales. Esta actividad consigue despertar el interés de las alumnas y algunas comienzan estudios musicales profesionales.

Después del Colegio “Carmen Cabezuero”, Elisa Roche imparte clases de Música en el Colegio Alemán de Madrid, donde la Música estaba integrada en el plan de estudios y en la propia vida del centro. Al igual que anteriormente, disfruta de libertad para organizar su enseñanza. Entre las actividades que incorpora en el programa de estudios, se encuentran las danzas tradicionales y algunas cuestiones básicas de movimiento, actividad que causa gran impacto entre su alumnado.

Unos años más tarde con la entrada de la democracia, concluye su trabajo como docente en centros patrocinados por la Sección Femenina, y se incorpora al Real Conservatorio Superior de Música de Madrid. En este centro se encarga de la formación de los futuros profesores de Música. En el Conservatorio es nombrada Catedrática de Pedagogía Musical, actividad que desarrolla y compagina con la impartición de cursos intensivos, que considera necesarios para la formación del profesorado, aunque reconoce mucho más eficaz una formación permanente a largo plazo.

En estas palabras, Elisa Roche refleja cómo fue su incorporación como Consejera Técnica para la reforma de las enseñanzas artísticas de España, cargo que ocupa desde 1990 hasta 1996, introduciendo cambios sustanciales en las enseñanzas de Música, Danza y de Artes Escénicas, enseñanzas que hasta entonces no estaban regladas ni legisladas oficialmente.

Desde mi llegada al Conservatorio Superior como profesora de Pedagogía Musical, me inquietó mucho la falta de perfil competencial, como se dice ahora, que tenían los estudios. Por ello, a diferencia de otros colegas, intenté que mis alumnos se interesaran por la educación musical en el ámbito escolar y organicé mi trabajo docente alrededor de este objetivo. Seguramente, esta inquietud propició, primero, el que a

comienzos de los ochenta, colaborara como asesora externa con el MEC, para elaborar los programas renovados de la EGB y, algunos años más tarde, me incorporara al diseño curricular de Primaria y Secundaria que se estaba haciendo en el Servicio de Innovación Pedagógica y que dio lugar al Libro Blanco de la reforma". (Ibíd., p. 27)

Mari Carmen Ochoa Sierra, Profesora de Música en el Instituto de Enseñanza Secundaria José Saramago de Arganda del Rey (Madrid) y alumna de Elisa Roche, escribe este artículo para la Revista de la Asociación Orff España, en el que refleja la labor de la pedagoga musical y la influencia que tuvo en la trayectoria profesional y personal de sus alumnas, así como la humildad de ésta al ser galardonada en el año 2004 por la Fundación Carl Orff, con sede en Diesen (Alemania), con la Medalla Pro-Merito en reconocimiento a su trayectoria profesional y a su valiosa contribución al desarrollo de Orff-Schulwerk en España.

Elisa ha creado escuela en el campo de la enseñanza musical en España, eso es un hecho que no descubro yo en estas líneas. Recientemente, el pasado 20 de julio, ha sido galardonada con el Premio Pro Mérito 2004 por la Fundación Orff Diessen, en reconocimiento por su trayectoria profesional. En las palabras de agradecimiento que pronunció en este acto dijo que su vocación docente fue muy temprana, cuando descubrió que había gente, entre sus propios compañeros de instituto, que carecía de la suerte que tenía ella de poder tocar y escuchar música. Le parecía imposible que alguien pudiera vivir sin gozar de tal placer y decidió que iba a hacer cuando estuviera en su mano para que la música se acercara al mayor número de personas. (Ochoa, 2005, p. 21-22)

Elisa Roche muere en Madrid el 9 de Marzo de 2009, como dice la periodista de El País, Lila Pérez Gil, tras una lucha incansable contra una dura enfermedad y sin perder el interés por la evolución de los estudios artísticos, preocupada respecto a las consecuencias que el proceso de Bolonia tendría en las enseñanzas superiores de danza, tema que se tratará más adelante en esta tesis.

La educación musical en España debe mucho más de lo que reconoce a la figura de Elisa Roche, que el pasado 9 de marzo murió en Madrid a los 66 años, por las complicaciones de una operación en su larguísima lucha contra el cáncer..][...Tras luchar casi 10 años contra el cáncer, y mantener su vitalidad y su capacidad intelectual casi

hasta el último día, Roche se marchó lamentando que quedase tanto por hacer. De hecho, en un artículo publicado en este periódico en 2004, se preguntaba por qué "a estas alturas no sabemos cómo afectará a estas enseñanzas el proceso de Bolonia". Y remataba: "¿Está dispuesto el Gobierno a emprender la reforma legislativa que, en su día, inició otro Gobierno socialista? (Pérez, 2009)

4.4.2. La influencia de Elisa Roche en la reforma educativa de 1990

La reforma educativa de 1990 denominada Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (L.O.G.S.E.) vigente desde el día posterior a su publicación en el Boletín Oficial del estado (BOE) hasta el 24 de mayo de 2006 modifica el sistema educativo nacional en vigor hasta ese momento. En el preámbulo de dicha ley se recogen las siguientes palabras que proporcionan una visión histórica y evolutiva sobre la trayectoria educativa en España desde la Democracia hasta el momento en el que se pone en vigor la citada ley. La presente cita, a pesar de su amplia extensión, es imprescindible, para comprender los cambios más relevantes que proponía dicha ley:

El diseño del actualmente vigente procede de 1970. En estas dos décadas, vividas ya en su mayor parte en democracia, la educación española ha conocido un notable impulso, ha dejado definitivamente atrás las carencias lacerantes del pasado. Se ha alcanzado la escolarización total en la educación general básica, creándose para ello un gran número de puestos escolares y mejorando las condiciones de otros ya existentes, se ha incrementado notablemente la escolarización en todos los niveles no obligatorios, se han producido importantes avances en la igualdad de oportunidades, tanto mediante el aumento de becas y ayudas como creando centros y puestos escolares en zonas anteriormente carentes de ellos, se han producido diversas adaptaciones de los contenidos y de las materias. Las condiciones profesionales en que ejerce su función el profesorado difieren, cualitativamente, de las entonces imperantes...]. (L.O. 1/1990).

Esta nueva ley, como se recoge en la anterior cita, supone un cambio sustancial en el sistema educativo español, modificando el nombre de los estudios, la duración total de los mismos, la división en ciclos, las materias a impartir, la obligatoriedad, la carga

lectiva, la formación del profesorado, los ámbitos de aplicación, etc. Entre las nuevas aportaciones están las relacionadas con las enseñanzas artísticas. Por primera vez, se contempla la asignatura de Música en Educación Primaria y Secundaria Obligatoria, la ordenación de las enseñanzas artísticas en: Elementales, Medias y Superiores y la formación del Profesorado. Todo ello se retomará con profundidad más adelante en este texto, sin embargo ahora corresponde destacar que Elisa Roche es una de las personas que participa en la elaboración de la nueva ley de educación. Se cuenta con su presencia desde comienzo de los años ochenta como asesora externa del entonces Ministerio de Educación y Ciencia para la elaboración de los programas renovados de la E.G.B. (Educación General Básica).

Algunos años más tarde, Elisa Roche participa también en el diseño curricular de la Educación Primaria y la Educación Secundaria Obligatoria, que estaba realizando el Servicio de Innovación Pedagógica. Esta documentación recibe el nombre de Libro Blanco de la Reforma, referenciado en la página anterior en el extracto de la L.O.G.S.E. demuestra, una vez más, su implicación en la Pedagogía de la Música desde su puesto docente en el Conservatorio Superior de Música de Madrid, por ello, según ella misma cree, fue llamada para participar en esta tarea. Elisa Roche interviene en la modificación de la reforma educativa en todo lo relacionado con las enseñanzas artísticas y en las materias relacionadas con la Pedagogía de ellas en nuestro país. Como ella misma describe en estas líneas, su participación se concreta principalmente en los dos últimos puntos, los cuales dan lugar a un nuevo planteamiento en la educación artística en todo el Estado.

En el caso de la música, lo más interesante de los nuevos diseños curriculares tiene que ver, en mi juicio con tres conceptos básicos: uno, el relativo a los principios que definen el currículo -como selección de la cultura que se quiere transmitir- y el papel de los elementos que lo configuran: objetivos, contenidos y criterios de evaluación, comunes para todas las enseñanzas; dos, la presencia de la música como lenguaje expresivo a través de la voz, los instrumentos Orff, el movimiento y la danza; tres, la unidad de planteamiento entre Primaria y Secundaria con el fin de que la Secundaria sea un verdadero prolongación y profundización de la etapa anterior y no una supuesta anticipación de estudios posteriores, algo que, en el caso el área de música, no tiene, a mi

juicio, ningún sentido. Creo que mi participación influyó en estos dos últimos puntos ya que el diseño general estaba establecido de antemano por los expertos en teoría curricular. (Roche, 2010, p. 27)

El punto dos de la cita anterior, es el principal nexo de unión entre la presente investigación y la figura de Elisa Roche. En este apartado de la ley se describe la música como “lenguaje expresivo” relacionándolo con la Danza. Por primera vez, a nivel legislativo se menciona a la Música como educación artística accesible a todos los niños y niñas y a todos los jóvenes, con una identidad flexible e inclusiva siendo el movimiento y la danza dos de los componentes fundamentales para su estudio.

La Danza adquiere una dimensión diferente a la entonces conocida. La publicación de esta ley, obliga a los profesores de Música de los colegios e institutos a impartir, además de los contenidos fundamentales, contenidos de movimiento y Danza. Una danza accesible a todos, carente de una técnica estricta y de un lenguaje determinado, como se describe en los objetivos y contenidos de la citada ley.

La amplia formación de Elisa Roche, así como sus vivencias profesionales descritas en el primer apartado del presente Capítulo, muestran la visión de una pedagogía artística general inclusiva, en la que la Música y la Danza están incluidas. La puesta en práctica de todo lo dicho ha supuesto un gran avance en la educación de la Danza en España, y en la enseñanza de la música, acercándose claramente al concepto de Danza Educativa que promulgaban sus colegas del Orff-Institut.

El cambio legislativo de 1992 en educación (L.O.G.S.E.) modifica y regula los estudios en el país. En el tratamiento que se le da a las enseñanzas artísticas y en concreto a la Danza, en las cuales no existía precedente de una legislación que describiera un currículo determinado, la citada ley supuso un nuevo planteamiento educativo. En ella se describen, por primera vez, los dos ámbitos de educación dancística: los Conservatorios y las Escuelas de Danza; igualmente se describe la finalidad de dichos estudios en cada uno de los ámbitos y la estructuración y organización de las asignaturas en los mismos. Esto supone un gran avance para el futuro

alumnado, el cual puede elegir que su formación en Danza sea de carácter profesional o de carácter amateur.

A lo largo de este siglo, la música, la danza, el arte dramático, el canto y las artes aplicadas y oficios artísticos han estado al margen de los sistemas educativos y han tenido un desarrollo muy desigual. Si bien, la música, el arte dramático, el canto y las artes aplicadas y oficios artísticos han ido reglamentándose a partir de la década de los sesenta en cuanto a currículum, titulación y características de los centros en los que debe desarrollarse su enseñanza, lo que ha coadyuvado a su mejor desarrollo e implantación; la danza no ha sido regulada con carácter general, siendo las propias Escuelas de Danza las encargadas de su reglamentación, lo que ha contribuido a un mayor abandono y desidia. Esta problemática de las enseñanzas artísticas en general y de la danza en particular ha sido planteada por la Ley de Ordenación General que ha tratado de resolver la mayoría de sus problemas. (Díaz, 1999, p. 125)

Este texto viene a corroborar todo lo expuesto con anterioridad. En él se mencionan las consecuencias que ha tenido, en la práctica educativa, la hasta entonces inexistencia de una normativa reguladora para la unificación de las enseñanzas artísticas de ámbito nacional, dando como resultado la imposibilidad de la equidad de dichos estudios. Así mismo plantea la necesidad de una reglamentación general de estas enseñanzas, y en particular de la Danza, que es la más abandonada y perjudicada de todas ellas, puesto que las demás, son sometidas a una más o menos acertada reglamentación, que posibilita su implantación de una manera más lógica e igualitaria. La Danza, como se refleja en el texto, al no estar regulada en ese momento histórico, se supedita al criterio de cada escuela. Cada escuela organiza su práctica educativa libremente, en lo relativo a su currículum y organización, siendo así muy difícil conseguir homogeneidad en sus planteamientos, metodologías, didácticas, cargas lectivas y su oferta de asignaturas. A consecuencia de todo lo mencionado anteriormente, estos estudios conducen a mucha disparidad de niveles y por tanto, de resultados.

Concluye el texto abriendo una puerta a la esperanza de conseguir, con la Ley de Ordenación General, la solución a la problemática existente en este ámbito.

4.4.3. La regulación de la Danza Educativa y Elisa Roche

La Danza le debe mucho a Elisa Roche. Su papel fue fundamental en la implantación de nuestros estudios dentro de la Enseñanza Reglada (L.O.G.S.E.). Con su infatigable e inteligente trabajo a favor de la Danza, consiguió dignificar nuestras enseñanzas y recursos para ponerlas en marcha.

Amaba la Danza, su exquisita sensibilidad le hizo reconocer esta disciplina en toda su dimensión y valor, luchó porque nuestras enseñanzas fueran reconocidas al mismo nivel que otras enseñanzas artísticas. (Valero, 2006, p. 6)²¹.

Virginia Valero Alcaide, directora del Conservatorio Superior de Danza “María de Ávila” de Madrid desde sus inicios hasta el curso académico 2015/2016, describe con estas palabras la importante intervención de Elisa Roche en la Reforma Educativa, en relación a las enseñanzas de la Danza. Con la Reforma se consigue que la Danza se equipare al resto de las enseñanzas artísticas.

En una entrevista realizada para la presente investigación²², la directora afirma que en este primer desarrollo del currículo de las enseñanzas superiores de Danza, la Danza Educativa no aparece plasmada como asignatura, porque se emitieron únicamente los contenidos mínimos del currículo. Sí dice al respecto, que aparece un “descriptor” dentro de la materia metodología de la Danza dedicado la enseñanza de la Danza en el ámbito no profesional que siempre se ha relacionado con la Danza Educativa. En la entrevista, ella hace referencia a que la persona que propone el estudio de la Danza para diferentes ámbitos educativos es Elisa Roche y que ella apoya la propuesta, sin conocer el verdadero alcance de la asignatura en un primer momento. Virginia recuerda de aquellos momentos incipientes en la creación de las enseñanzas de Grado Superior de Danza y ella mantuvo una estrecha colaboración.

²¹Virginia Valero Alcaide (Directora del Conservatorio Superior de Danza de Madrid “María de Ávila”. Artículo: “Elisa Roche en nuestra memoria”, Revista Asociación Orff España, Música y Movimiento en la Educación, Vol. 11, p. 6, Madrid, 2.009.

²² Respuesta de Virginia Valero de la entrevista realizada con motivo de la presente investigación véase Anexo I.1.

4. Genealogía del concepto de Danza Educativa

La presente investigación se centra en la implantación de la Danza Educativa en las Enseñanzas Superiores de Danza. Estas enseñanzas se imparten en los Conservatorios Superiores de Danza y, como se ha puesto de manifiesto, en este menester participó activamente Elisa Roche. Como se analiza en apartados posteriores de esta investigación, la nueva legislación establece la organización para las enseñanzas de Danza, que se imparten en los Conservatorios, dividida en tres grados: Grado Elemental, Grado Medio y Grado Superior.

4.5. La Danza Educativa desde la perspectiva de Verena Maschat

El recorrido por las principales aportaciones al concepto de Danza Educativa a lo largo de la historia reciente culmina con la figura de Verena Maschat. El desempeño de su profesión está directamente relacionado con la Danza Educativa y otras materias del ámbito de la Danza, la Música y la Educación. Por su labor investigadora y pedagógica es considerada como una de las figuras actualmente más representativas en el ámbito internacional.

Verena Maschat es la profesora que desarrolla el currículo para las asignaturas relacionadas con la Danza Educativa y las imparte en el Conservatorio Superior de Danza “María de Ávila” desde los inicios de las enseñanzas superiores de Danza en la Comunidad de Madrid. Ella está directamente relacionada en su formación y su línea de trabajo, con las personalidades estudiadas anteriormente. Materializa la propuesta legislativa impulsada por Elisa Roche.

Verena Maschat tiene una particular visión de la Danza Educativa y de la necesidad existente en la actualidad de valores que se desarrollan a través de ella. La falta de comunicación derivada del estilo de vida, las nuevas tecnologías, el ritmo de trabajo de los mayor y la carga de actividades extraescolares de los pequeños hacen que se esté olvidando que el ser humano forma parte de una sociedad y debe estar integrado en ella. Ella considera que a través de la Danza Educativa y de las enseñanzas artísticas en general se pueden subsanan estas carencias y mejorar la calidad de la población.

Bailar, cantar y tocar en grupo es más actual que nunca. Son actividades que proponen un contrapeso a la tendencia creciente al individualismo. Cada vez menos personas han crecido en un entorno donde se ha podido sentir parte de una cultura, donde la música y la danza formaba parte de la vida de la comunidad. Por eso, la práctica Mater de la danza en sus diversas facetas es una excelente oportunidad para la comunicación entre personas de todas las edades. Significa sentirse a gusto en un círculo, una línea de

personas, vibrar y descansar con la música, contacto visual y táctil con otros, así como percibir y disfrutar la diferencia de energía en danzas dinámicas y tranquilas. (Maschat, 2017, p.53)

4.5.1. Aspectos biográficos

Verena Maschat describe con estas palabras como se acerca al mundo de la música y de la danza desde su infancia.

El antecedente más importante fue la música practicada en familia. Desde que tengo uso de razón siempre se hacía música en casa. Tuve la suerte de que me dejaran participar, incluso sabiendo apenas tocar cuatro notas mal y desafinadas, pero así se aprende a amar la música y a participar activamente en ella. (Alberdi, 1996, p. 4)

Maschat nace en Múnich (Alemania). Desde muy pronto, a la temprana edad de dos años y medio, se acerca al mundo de la Música de forma casi circunstancial, como continua poniendo en la siguiente cita:

Mi hermano, dos años mayor que yo, empezó a hacer música y movimiento según el Orff-Schulwerck, mi madre me tenía que llevar con ella porque no me podía dejar sola en casa y el profesor dijo una vez: “¿Esta niña por qué se queda sentada ahí?” “Tiene sólo dos años y medio”, respondió mi madre, a lo que el profesor contestó: “No pasa nada, que venga” (Ibíd., p. 4-5)

De esta forma comienza a familiarizarse con la música y participa cantando, tocando instrumentos, haciendo ritmos y danzando. A los cinco años comienza a estudiar violín y continúa su formación artística hasta que realiza el Bachillerato Musical, a la vez que cursa viola y canto en el Conservatorio de Múnich.

En paralelo dedica su atención a otras manifestaciones artísticas de origen popular, como ella misma describe en un artículo publicado para Orff-Schulwerk

Informationen, dónde comenta que los profesores que formaron parte de su formación inicial contribuyeron a despertar su interés por las Danzas Folklóricas:

I grew up in a city and thus have no first hand knowledge of an ethnic dance culture. However, quite early on, my teachers in Music and Movement Education, as well as in dance, set me upon a path to discover the immense richness of European folk dance, a path that today I still wander upon and from which I still learn. (Maschat, 2005, p. 31)

Tan significativa fue la relación con la danza para Verena Maschat, que decide continuar sus estudios, hasta obtener el Título Superior de Música y Danza en la Educación por el Orff-Institut de la Universidad “Mozarteum” de Salzburgo (Austria). En él, como ya se ha reflejado en otros capítulos, se imparte una formación musical y dancística, basada entre otras premisas en la improvisación y la composición.

Una vez concluidos sus estudios musicales, motivada por el aspecto terapéutico de la Música, decide iniciar estudios de Psicología y Pedagogía en la Universidad de Salzburgo, estudios que no concluye porque al año siguiente ya comienza su labor como Asistente Universitario en el Orff-Institut.

Para completar su formación musical y dancística, así como la pedagógica, realiza múltiples cursos de prestigio internacional y viajes etnográficos para la investigación y la recopilación de Danzas del Mundo y Danzas Tradicionales. Se ocupa del análisis de la cultura, así como de las características religiosas, socio-políticas, ideológicas, climatológicas, etc., que originan e identifican el punto de partida de cada manifestación popular. Estos estudios la llevan a tener una visión global de todo el fenómeno dancístico. Ella misma esboza en las presentes líneas la importancia de conocer todas estas características que rodean a la propia danza para que la posterior transmisión sea rigurosa y respetuosa.

“As you see, I have consciously confined myself to speaking about the roots of European culture. To teach music and dance, one should know the culture well enough to credibly share parts of it with others. To teach an "African song" or an "Indian dance" to students without having appropriate knowledge and without accounting for the cultural context is

4. Genealogía del concepto de Danza Educativa

irresponsible and superficial. The same respect we wish for our own cultural goods we need to extend to other cultures. (Ibíd., p. 31)

Al igual que otras de las personalidades estudiadas en la investigación, ella trabaja en el Orff-Institut desde el año 1973 al 1993 como profesora asistente de Cátedra, impartiendo las asignaturas de Didáctica de la Música, Prácticas de Enseñanza, Historia de la Educación a través de la Música y la Danza, Acompañamiento de Movimiento, Danzas Tradicionales (históricas, etnológicas y sociales) y Lenguaje. En las asignaturas que imparte en este centro, también realiza determinados grupos de trabajo de investigación-intervención con su propio alumnado, interviniendo con personas mayores y ciegos y desarrollando la parte terapéutica y social de la Música y la Danza. Durante varias décadas ha dirigido los Cursos Internacionales de Verano del Orff-Institut Salzburg.

En el ámbito formativo a docentes, Maschat ha impartido múltiples cursos y conferencias por todo el mundo. Imparte cursos de Danza Educativa y Danza Creativa, Danzas del Mundo, Danzas Tradicionales e Históricas, así como Metodología Orff, Improvisación-Composición, etc. Entre sus múltiples colaboraciones, interviene puntualmente en publicaciones sobre Música y Danza en la Educación, para revistas como “Orff-Schulwerk Heute”, Orff Echo”, “Doce Notas” o “Orff España”, colabora en publicaciones del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (Instituto Superior de Formación del Profesorado) con el Libro “La Educación Artística, clave para el desarrollo de la Creatividad”, junto con otros docentes y personalidades relevantes en el ámbito de las enseñanzas artísticas en España.

Es co-autora, en colaboración con Sofía López-Ibor, del libro “¡Quién canta su mal espanta! Recopilación e instrumentación de canciones, juegos y danzas de Latinoamérica” (Editorial Schott), donde se evidencia su interés por la conservación y la difusión del material folklórico popular.

En 2006, Verena Maschat recibe el premio “Pro Merito” de la Fundación Carl Orff Diessen (Alemania). Y continúa con la coordinación de los proyectos de Educación

Musical y Danza Educativa de la Fundación Orff en la Península Ibérica y Latinoamérica.

Además de su dilatada carrera fuera del ámbito nacional, desde el año 2003 hasta 2015 es profesora de las asignaturas Metodología y didáctica de la Danza Educativa I y II, Análisis teórico y práctico del repertorio de las Danzas Históricas, Análisis teórico y práctico del repertorio de las Danzas Tradicionales Europeas y del Mundo Prácticas Docentes, Bailando con niños y Música y Danza en la Educación Temprana para el alumnado de Pedagogía de la Danza en el Conservatorio Superior de Danza de Madrid “María de Ávila”.

4.5.2. Las aportaciones a la Danza Educativa de Verena Maschat

En este apartado de la investigación, se presentan las aportaciones que, desde su experiencia docente e investigadora, hace Verena Maschat a la asignatura de Danza Educativa.

Verena Maschat, como se ha expuesto en los apartados anteriores, continúa una línea formativa similar a la de Barbara Haselbach y Elisa Roche, todas ellas alumnas del Orff-Institut y por tanto del método Orff-Schulwerk. Esta formación, condiciona su visión de las enseñanzas artísticas en general y de la música y la danza en particular.

Su amplia labor formativa la lleva a establecer su propio método educativo, inspirado y fundamentado en los principios del Orff-Schulwerk y completado con sus propias aportaciones y vivencias profesionales. Esto la sitúa como una de las personalidades más reconocidas actualmente en la materia a nivel internacional. Es la primera profesora que imparte la asignatura de Danza Educativa en el Conservatorio Superior de Danza de Madrid “María de Ávila” y la persona elegida para elaborar el currículo de la asignatura en la normativa reguladora de ámbito nacional.

Con las siguientes palabras Verena Maschat (2017) reflexiona, desde su propia experiencia docente, sobre la situación actual del alumnado con respecto a la Danza Educativa y sobre determinados aspectos relacionados con dicha asignatura. En lo expuesto en esta cita, se contempla la preocupación de la docente por analizar la procedencia de estas carencias creativas en el alumnado de Pedagogía de la Danza. Para la docente, la improvisación es considerada un elemento fundamental en el área de la asignatura de Danza Educativa.

Desde que he empezado a enseñar las asignaturas del área de Danza Educativa en el Conservatorio Superior de Danza de Madrid “María de Ávila” he intentado de familiarizar a mis alumnos con las posibilidades de la improvisación, tanto por su desarrollo personal (no solo como bailarines) como por su futura labor de profesores. Pero descubrí que era prácticamente desconocida para estos alumnos de Pedagogía de la Danza y que había una total falta de práctica de la improvisación y la composición en la enseñanza profesional de estos bailarines.

Al compartir mi experiencia y opinión con otros profesores de conservatorios de música y danza, me di cuenta que la improvisación casi no se practica ni se fomenta. Se necesitaría un análisis profundo para determinar las razones de esta carencia, pero van desde razones histórico-políticas (39 años de dictadura) a socio-culturales y pedagógicas (hasta hace poco, los métodos de enseñanza en música y danza casi no habían cambiado desde el siglo XIX). (p. 47)

Ante esta realidad que emerge de sus palabras cabe destacar de entre otras, las tres aportaciones más significativas que Verena Maschat hace al concepto y, por tanto, a la perspectiva de la Danza Educativa: la creatividad (como parte esencial de la asignatura de Danza Educativa), la estructuración del método (creación de una metodología para el trabajo de improvisación y composición) y la incorporación del trabajo musical (vocal e instrumental) para el desarrollo del proceso creativo. Para ella es fundamental el fomentar la creatividad, entendida ésta como una capacidad, propia y exclusiva del ser humano, que nace con el inicio de la vida y que contribuye con su desarrollo a la formación integral del ser humano.

La creatividad es una de las capacidades fundamentales que solo los seres humanos pueden desarrollar. El fundamento empieza como juego en los primeros meses de vida, experimentando y descubriendo el mundo que nos rodea y nuestras posibilidades de entrar en diálogo con él. (Ibíd., p. 47)

Verena Maschat comprende el proceso creativo como un proceso pautado, en el que el docente, en este caso, sea quien guíe a su alumnado en el desarrollo de nuevas creaciones. El procedimiento debe conducir paulatinamente desde la exploración, a la improvisación hasta culminar en una composición coreográfica.

Improvisación no es jugar con lo que sea. Un proceso creativo puede comenzar así pero necesita un desarrollo a través de una exploración más intencionada y atenta a las posibilidades que nos ofrece lo que estamos haciendo. Entonces estamos preparados para improvisar, utilizando conscientemente ciertas ideas de nuestra exploración. Desde esta improvisación – composición en tiempo real – podemos desarrollar una composición al seleccionar y secuenciar los elementos que más nos gustaron. (Ibíd., p. 47)

Los elementos que intervienen en el proceso creativo, como son la exploración y la improvisación, deben ser programados y tener un motivo, un punto de partida sobre el que trabajar, establecido previamente.

Verena Maschat en su desempeño profesional en las enseñanzas artísticas superiores de Danza según demuestra en estas afirmaciones detecta la falta de conocimientos y recursos creativos por parte del alumnado. Llegando a cuestionarse la procedencia de esas carencias si son de índole ideológica, histórica y/o culturales.

4.5.2.1. Antecedentes Metodológicos de la Danza Educativa

La historia de la danza como actividad humana comienza en el momento en el que el hombre primitivo aparece en escena y comienza a moverse sobre la tierra...Lo cierto es que el hombre primitivo utiliza muy pronto la danza como forma no sólo de

4. Genealogía del concepto de Danza Educativa

expresión sino de comunicación con las fuerzas y fenómenos intangibles, así como sus propios congéneres. (Abad, 2004, p.15)

Es difícil datar el momento en el que el ser humano comienza a bailar, existen reminiscencias pictóricas que evocan este fenómeno y lo sitúan en épocas prehistóricas. La danza ha sido una forma de transmitir emociones, utilizada en celebraciones y cultos como medio de comunicación y expresión.

La enseñanza de la danza ha sido tradicionalmente por imitación y transmitida de generación en generación desde épocas primitivas. Pasados los siglos y una vez codificada según determinados cánones estéticos, la danza se ha enseñado como una práctica repetitiva, siendo la corrección y la precisión técnica sus objetivos principales. El establecimiento de estos cánones ha provocado la falta de creatividad y dinamismo en los bailarines, así como en el proceso de enseñanza y aprendizaje. A este respecto Verena Maschat (2017) apunta la siguiente apreciación:

En general, la tendencia es centrar la enseñanza de la danza en imitación y actuación, insistiendo en la perfección técnica, en vez de utilizar un enfoque holístico partiendo de la experiencia corporal creativa como base del aprendizaje. La danza deberíamos sentirla como una forma de expresión vital y dinámica, coordinando los aspectos intelectuales, emocionales y espirituales con las actividades corporales. Este proceso debería de comenzar lo antes posible, pero nunca es tarde para experimentar la alegría de poder expresarse a través del movimiento, y la danza es movimiento que sobrepasa su mera función y se convierte en comunicación. (p. 48)

Sin embargo, la propia Verena Maschat apunta que incluso en épocas en las que las llamadas Danzas Históricas con coreografías establecidas estaban en auge, existían determinados tiempos musicales para la improvisación y se valoraba especialmente la originalidad de las mismas. Estas improvisaciones eran pequeñas y estaban dentro de una estructura musical determinada y una estética concreta, pero de igual forma el bailarín podía establecer el orden de esos elementos y crear pequeñas sugerencias libremente.

Miremos brevemente a la Danza Tradicional. En la tradición histórica, un hombre que podía, por ejemplo, improvisar nuevas combinaciones de pasos de Galliarda en el Renacimiento despertaba gran admiración. En la Danza Barroca, una Sarabande fluyendo libremente, la habilidad de improvisar con los elementos expresando la música - "Danser de caprice" – era considerado como la expresión sublime del arte de bailar. Por otro lado, la mayoría de las tradiciones étnicas tienen danzas que permiten partes improvisadas, aparte de las danzas de parejas donde el hombre guía a la mujer en secuencias siempre cambiantes a través de la pista de baile. (Ibíd.)

Hoy día, algunos años más tarde de lo expuesto por Verena en las líneas anteriores, la enseñanza de la danza sigue siendo por imitación y las partes en las que el alumnado puede improvisar y crear son mínimas; se concede especial interés a la ejecución técnica, en detrimento del desarrollo expresivo y comunicativo corporal de la danza.

4.5.2.2. Un método para la improvisación y la composición

Verena Maschat, como se manifiesta en los apartados anteriores, ha hecho diferentes aportaciones a la Danza Educativa, destacando entre ellas la creación de una metodología para el desarrollo del proceso creativo en el aula. Ella parte de una premisa clara: el docente de danza debe experimentar antes determinadas experiencias con su cuerpo para poder transmitir las. Por ello considera fundamental que el alumnado de las enseñanzas superiores de Grado en Danza, en la Especialidad de Pedagogía, vivencie el proceso creativo.

“Para bailarines que han aprendido por imitación y repetición toda su vida, tener que improvisar les produce inseguridad y en algunos casos hasta miedo”. (Ibíd.) Partiendo de esta premisa citada, la autora considera que se debe establecer un buen clima de trabajo en clase, con el fin de que el alumnado se sienta cómodo, seguro y pueda desarrollarse y crear libremente.

4. Genealogía del concepto de Danza Educativa

Además del clima de trabajo adecuado, considera que existen determinados recursos que facilitan el proceso creativo, tales como la música, las imágenes (fotografías, cuadros, etc.) y demás objetos que permitan establecer un punto de partida “tangible” para el alumnado.

La secuenciación y la estructuración de las actividades con coherencia constituyen el tercer factor, señalado por la autora, para el éxito del proceso creativo. El tiempo adecuado que se dedica a cada actividad, así como el contenido y el objetivo de cada una de ellas, son determinantes para garantizar el éxito de la propuesta educativa.

Con los tres factores señalados previamente y la elección adecuada del tema a trabajar, el proceso creativo puede desarrollarse correctamente, obteniendo buenos resultados, siempre que el docente adapte su propuesta estratégicamente a cada ámbito educativo para que resulte motivadora.

Una vez concluido el proceso creativo y para cerrar el trabajo, Verena Maschat señala la importancia de exponer las composiciones creadas, ya sean individuales, por parejas o grupales. Esta exposición sistemática del trabajo realizado favorece la observación, la crítica constructiva, la comunicación en el aula y contribuye progresivamente a la seguridad del alumnado.

La presentación de las secuencias creadas y la reflexión posterior muestra la gran variedad de posibilidades una idea tan sencilla puede generar y el proceso de aprendizaje que proporciona este ejercicio de improvisación y composición. Cada pequeño éxito genera más confianza, avanzando así, paso a paso, hacia una sensación de seguridad y bienestar con nosotros mismos y los demás. (Ibíd., p.49)

4.5.2.3. La incorporación de la música

Verena Maschat, influenciada por su formación en la metodología Orff, aporta al ámbito de la Danza Educativa la valoración de la música, tanto vocal como instrumental, como elementos de inspiración y acompañamiento al proceso creativo.

La música es uno de los factores decisivos para la danza, la danza es inseparable de la música. Para cualquier estilo de danza es crucial conocer y comprender la música correspondiente a fondo. Eso ayuda a la memoria, la interpretación y la expresión. (Ibíd., p. 50)

Con estas palabras Verena manifiesta la importancia que tiene la música para el aprendizaje y el desarrollo de la danza en general y de la Danza Educativa en particular. El conocimiento adecuado de la música proporciona al alumnado un aprendizaje global significativo y permite al futuro docente tener recursos pedagógicos para su intervención en el aula.

En una didáctica de la danza eficaz, la música – pulso, ritmo, compás, frase, movimiento melódico, armonía, tempo, dinámica, forma, carácter - es uno de los fundamentos indispensables que debería de acompañar a todas las fases del aprendizaje desde el principio. Pido a mis alumnos de pedagogía “cantar, no contar”. (Ibíd.)

Incluir la música y los instrumentos de pequeña percusión en el trabajo creativo, es un recurso estimulante en diferentes sentidos. Por una parte, proporcionan al alumnado un punto de partida inspirador para desarrollar la improvisación, y por otra parte, puede utilizarse como acompañamiento al movimiento. En ocasiones el sonido puede servir de guía y provocar el movimiento y viceversa.

Para Verena Maschat, la música es un elemento fundamental para la Danza Educativa, para el desarrollo del proceso creativo y para la transmisión de emociones. Según expone en la cita presentada a continuación, existen estudios que analizan científicamente la relación de la música y las emociones.

La neurociencia lleva décadas investigando la relación entre la música y las emociones. Una vez que permitimos que una música nos emocione y nos mueva, el paso a “respirarla” y “dibujarla” con nuestro cuerpo en el espacio es pequeño. Y es esa expresión que se transmite y nos comunica con los demás. (Ibíd.)

4.5.3. La influencia de Verena Maschat en la incorporación de la Danza Educativa en las enseñanzas superiores de Danza

Una vez instalada en España, Verena Maschat es invitada al Real Conservatorio Profesional de Danza “Mariemma” de Madrid por la entonces directora Virginia Valero. Ésta última es informada por Elisa Roche de la amplia formación y trayectoria de la docente. Verena imparte en este centro clases a los profesores y a los alumnos del Grado Elemental de Danza, muestra su metodología en dicho entorno en el que hasta entonces no era conocida esta Didáctica de la Danza.

En los años 90 ella ayuda a la formación del profesorado de Música y Educación Física, en la asignatura de Danza que se acababa de implantar (con la L.O.G.S.E.). En la siguiente década, se preparan en España, en los nuevos planes de estudios, el Grado Superior de Danza, y es Elisa Roche quien había conseguido introducir sus ideas sobre la Educación Artística y su importancia en la educación reglada (como se ha expuesto en apartados anteriores) quien propone la figura de Verena Maschat para la elaboración del Currículo de la asignatura de Danza Educativa en la especialidad de Pedagogía de la Danza, en las enseñanzas superiores.

Ella ve la necesidad de que el alumnado del grado superior de Danza se forme en esta asignatura, a la que denominan: Danza Educativa. “Se pensó mucho barajando diferentes denominaciones, pero ninguna convenció y finalmente Danza Educativa era lo que más se acercaba al concepto que teníamos. Danza Creativa, por ejemplo, no incluye las danzas tradicionales, una parte importante de nuestro trabajo”. (Maschat, 2017 entrevista).

Las asignaturas relacionadas con la enseñanza no profesional, es decir del ámbito amateur, son cruciales para la preparación de los futuros profesores de danza. Aunque cada uno de ellos tiene su formación en una técnica de danza específica (Clásico, Contemporáneo, Español o Flamenco), casi todos luego se dedicarán a dar clase en el ámbito no profesional, es decir, muy pocos encontrarán una plaza en un conservatorio profesional, la inmensa mayoría enseñará en Escuelas de Música y Danza municipales,

centros culturales, academias privadas etc. Y las asignaturas de su especialidad no les preparan para un perfil de destinatarios tan amplio como el nuestro: todas las edades (prácticamente de 0 – 100 años), entornos de lo más variado incluyendo proyectos artísticos, sociales o terapéuticos. (V. Maschat, 2017, comunicación personal)

En su intención de hacer un trabajo lo más enriquecedor posible, ella elabora una amplia oferta de contenidos a desarrollar, como refleja en sus propias palabras:

Inicialmente el número de horas de nuestro área era ms del doble de lo que es en el plan de estudios actual. Incluía asignaturas específicas como Análisis del Repertorio de las Danzas Históricas y otra sobre las Danzas Tradicionales que han desaparecido del todo (me resulta incomprensible que una introducción a las Danzas Históricas no forme parte de los estudios superiores de danza).

Además, los alumnos con especial interés en la materia podían cursar varias optativas relacionadas, como prácticas docentes, imprescindible para entender cómo es el trabajo práctico en el aula. (Ibíd.)

Aunque no se llevan a cabo los contenidos que ella propuso inicialmente, ella recalca la importancia del método: “No obstante, lo esencial de nuestras asignaturas son los procesos didácticos así como la comprensión y reflexión sobre la responsabilidad del profesor en una educación holística de las personas que les están encomendadas”. (Ibíd.)

Verena Maschat considera que para que el futuro profesional del alumnado de Danza sea exitoso, es fundamental dotarlos de los máximos y mejores recursos. Ella mantiene que la formación debe ser amplia, no sólo en los temas relacionados con la improvisación y composición, también aportando al alumnado un conocimiento extenso sobre las Danzas Tradicionales. El repertorio de estas Danzas muestran un sinfín de posibilidades coreográficas, musicales y espaciales, además de impregnar al alumnado de una dimensión cultural e histórica de la Danza.

A este respecto Verena (2017) comenta:

Para que los alumnos puedan aplicar lo aprendido con éxito en su futuro profesional, es esencial darles un repertorio de danzas tradicionales (etnológicos, históricos y sociales) y una amplia visión de temas para la improvisación y composición de movimiento. Además, actividades adaptadas al público no profesional de diferentes edades relacionadas con la consciencia y técnica corporal (sensibilización, postura, coordinación, respiración etc.), la consciencia espacial, la música y el trabajo en equipo. (Ibíd.)

La labor incansable de Verena Maschat en el desarrollo de esta asignatura en las enseñanzas superiores de Danza hacen que en su docencia intente nutrir culturalmente al alumnado para su futuro desempeño profesional y a su vez les haga experimentar en primera persona todos los contenidos a trabajar, de forma que una vez vivenciados los mismos, les sea más fácil transmitirlos en su futura docencia. El desarrollo personal y el profesional para ella van unidos para que el aprendizaje sea más significativo.

Intentamos aportar tanto al desarrollo personal como profesional de nuestros estudiantes que necesitan vivenciar las experiencias y sensaciones que quieren ofrecer a sus futuros alumnos antes de poder reflexionar sobre ello.

Las más destacadas son:

- La alegría de vivir-disfrute-entusiasmo-pensamiento positivo
- Conocerse a uno mismo y a los demás pertenecer a un grupo-compartir
- La diversidad y como enriquece al grupo y al individuo
- El efecto socio-emocional-comunicación-contacto
- La dimensión social de la danza coral-la magia del círculo
- La sensibilidad y las relaciones humanas-cariño y respeto

- Participar en la vida cultural y en las artes (Ibíd.)

Gracias a su trabajo, a su compromiso con la excelencia, a su buen hacer a lo largo de todos estos años, en los que ha estado empeñada en la formación de muchos de los profesionales que hoy día desarrollan su labor en el campo de las enseñanzas artísticas en nuestro país y en concreto en el arte de “Danzar”, podemos concluir que Verena Maschat es la “figura clave” que ha hecho posible la concreción del concepto de Danza Educativa en una asignatura reglada en los planes de estudios actuales , dentro de la Legislación española, y concretamente en el Grado Superior de Danza en el Conservatorio profesional de Danza de Madrid.

4.6. La Danza Educativa en la actualidad desde el ámbito de las enseñanzas superiores de Danza en Madrid

Actualmente, en el curso escolar 2016/2017, los centros oficiales de enseñanzas superiores de Danza de la Comunidad de Madrid son dos: el Conservatorio Superior de Danza “María de Ávila” y el Instituto Universitario de Danza “Alicia Alonso”, perteneciente a la Universidad Rey Juan Carlos. En ambos se ofrecen las enseñanzas superiores de Grado en Danza. En los Grados en Danza que se ofrecen en estos centros en la especialidad de Pedagogía de la Danza se imparte la asignatura de Danza Educativa con carácter obligatorio para todo el alumnado.

En ninguno de los dos centros está implantado aún el itinerario de Danza Educativa y Comunitaria en la actualidad, por lo que la Danza Educativa está presente únicamente en la especialidad de Pedagogía de la Danza.

Los docentes que actualmente soportan la docencia de dicha asignatura son: Dra. Raquel Pastor (Conservatorio Superior de Danza de Madrid “María de Ávila”), la Dra. Patricia C. Bonnin Arias y la Prof. Aurora Larrosa Martínez (Instituto Universitario de Danza “Alicia Alonso”).

El perfil del profesorado que imparte esta asignatura en los centros de la Comunidad de Madrid es diverso. En el Conservatorio Superior de Danza “María de Ávila”, Raquel Pastor imparte la asignatura aportando su experiencia en el área, es doctora en Educación (Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica) y Licenciada en Bellas Artes por la Universidad Complutense de Madrid, titulada en Danza Española por la Real Escuela Superior de Arte Dramático y Danza de Madrid, formación que ha completado con estudios en Pedagogía de la Danza, Danza Creativa/Educativa, Técnicas de Improvisación para la Danza, Danzas Tradicionales e Históricas y Bailes Sociales. En el ámbito educativo ha impartido clases de Danza en diferentes escuelas, participa activamente en la formación del profesorado, en la publicación de artículos y en la

presentación de ponencias y comunicaciones en congresos y jornadas relacionadas con el Arte y Educación.

En el Instituto Universitario Alicia Alonso, como se ha nombrado anteriormente, son Patricia C. Bonnin Arias y Aurora Larrosa Martínez las encargadas de la docencia de la Danza Educativa. Patricia C. Bonnin es doctora investigadora, especialista en Danza Educativa y en Metodología de técnica académica de Ballet. Aurora Larrosa es docente e investigadora, especialista en Coreografía y Técnicas de Interpretación de la Danza, es coordinadora de las actividades docentes del Instituto e imparte también las siguientes asignaturas: Herramientas de creación, Improvisación, Danza I y II, Teoría de la enseñanza I y II.

4.7. Principales condicionantes en el concepto de Danza Educativa

Los antecedentes históricos que conducen al origen del concepto de Danza Educativa, como se deduce de lo estudiado en los apartados anteriores de este cuarto capítulo, están directamente relacionados con las aportaciones de las diferentes personalidades estudiadas, que a su vez, estaban condicionadas por el momento histórico que vivían y por los movimientos artísticos que se sucedían mientras desarrollaban sus postulados.

Los condicionantes contextuales, tales como, los conflictos bélicos o las características de los movimientos artísticos que se sucede en esos momentos, entre los que se encuentra la ruptura de los cánones estéticos, influyen notablemente al precursor del concepto: Rudolf von Laban. Éste se nutre de las nuevas corrientes artísticas en cuanto a la escultura y a la pintura se refiere, aportando sus propias ideas e inquietudes para intervenir en la educación a través de la danza. Realiza aportaciones de distinta naturaleza; entre éstas, es necesario destacar, el haber dotado del nombre de “Danza Educativa” a esta disciplina.

La línea de trabajo iniciada por Rudolf von Laban, así como la propia formación como bailarina y músico, permiten a Barbara Haselbach continuar su legado, haciendo otras importantes aportaciones al concepto de Danza Educativa y por tanto, influyendo en gran medida, en su recorrido. Barbara Haselbach se interesa también por las manifestaciones artísticas, priorizando las artes plásticas igualmente, como complemento e inspiración para el desarrollo creativo, artístico y formativo a través de la danza. Su formación en el Orff Institut, donde aprendió los parámetros del método Orff – Schulwerk directamente de la mano de Carl Orff y Dorothee Günther, sus fundadores, le ha permitido avanzar en esta disciplina educativa y artística y convertirse en una reconocida formadora de formadores a nivel internacional.

Formada también en el Orff – Schulwerk y músico de profesión, la española Elisa Roche, supone un punto de inflexión para el recorrido y el avance histórico de las enseñanzas artísticas en general, tanto dentro de las enseñanzas obligatorias, como las

específicas en los conservatorios u otros ámbitos relacionados con el arte. En la España de los años 90, Elisa Roche realiza una importante aportación al sistema educativo español. Ella interviene directamente en la elaboración de los currículos oficiales del nuevo plan educativo de ámbito nacional (L.O.G.S.E.). La, hasta entonces, inexistencia de disciplinas artísticas en la educación obligatoria y la falta de titulación y ordenación de las enseñanzas artísticas, son sometidas a un cambio radical, gracias a su labor. Es entonces, cuando se empieza a vislumbrar la Danza Educativa como entidad, en el ámbito de las enseñanzas superiores de Danza.

Una vez organizadas las enseñanzas de Grado Superior de Danza, como se llamaron en sus orígenes y propuestas las dos especialidades (Pedagogía de la Danza y Coreografía e Interpretación), en Madrid; es Verena Maschat, quien termina de completar y redactar el currículo de la asignatura Metodología y Didáctica de la Danza Educativa, para el alumnado de Grado Superior de Pedagogía de la Danza. Redacta los objetivos y contenidos mínimos e imparte clases de la asignatura de Danza Educativa desde los comienzos del Grado Superior de Danza, en el Conservatorio Superior de Danza de Madrid “María de Ávila”, uno de los dos centros oficiales existentes en la Comunidad de Madrid donde se imparte el Grado Superior de Danza. Verena forma a las primeras generaciones de titulados superiores de Pedagogía de la Danza dirigiendo trabajos de Fin de Carrera del alumnado y proponiendo e impartiendo asignaturas optativas y otras asignaturas diversas, directamente relacionadas con el ámbito de la Danza Educativa.

Si bien es necesario destacar de este capítulo la influencia que los condicionantes históricos tienen en las personalidades citadas, también es necesario detenerse y recordar la formación artística que ellos reciben.

Una vez analizado a Rudolf von Laban y sus propuestas educativas y artísticas sobre el movimiento corporal, aparece en la línea de investigación seguida en la Tesis, la figura de Barbara Haselbach y una cadena de personalidades que se forman en la misma línea educativa del Orff Institut y que conducen al concepto de Danza Educativa hoy día.

4. Genealogía del concepto de Danza Educativa

La cadena formativa, comienza según lo visto en este capítulo, con la presencia de Gunild Keetman, que aprende de las enseñanzas de Carl Orff y Dorothee Günther en el Orff Institut. Barbara Haselbach, unos años más tarde, se forma de la mano de Hermann Regner y Gunild Keetman. Verena Maschat; con seis años entra a formar parte del grupo de niños, a los que enseñaba Gunild Keetman y más tarde, continúa su formación con los que fueron sus maestros Hermann Regner, Barbara Haselbach y Elisa Roche. Es ésta última, Elisa Roche, quien guía a Verena Maschat en la adaptación de todos los parámetros e ideas adquiridas, a las necesidades de la formación del profesorado en España.

Los acontecimientos históricos, en especial, los movimientos artísticos, como la propia formación adquirida, constituyen las grandes influencias en las personalidades que forjan el concepto de lo que Rudolf von Laban, en su día, bautizó con el nombre de “Danza Educativa”.

5. Definición del concepto de Danza Educativa

En la sección cuarta que antecede a la actual, se trata de explicar el origen del concepto de Danza Educativa. Se parte de la premisa de que estamos ante una idea relativamente joven sobre la cual no conviene llevar a cabo aproximaciones reduccionistas. Para entenderla en toda su complejidad se ha acudido pues a todos los condicionantes que determinaron su origen, sobre todo aquellos ligados a la vida de quienes han actuado como precursores. También se ha prestado especial atención al contexto histórico y cultural en el que desarrollaron sus vidas estas personalidades y por el que fueron influidos.

En esta sección, en cambio, siguiendo una lógica deductiva que nos lleva de lo general a lo particular, concluimos la primera etapa del camino que recorre esta tesis llegando a una serie de conceptos más concretos, aún a riesgo de ser aquí reduccionistas, pero con el objetivo de ir acotando dicho significado. Como se ha hecho notar en el apartado introductorio todavía resulta complicado encontrar redacciones del tipo "la danza educativa es" o "danza educativa significa". En cualquier caso se presentan brevemente los hallazgos en este sentido y se anotan también las diferencias del concepto de Danza Educativa respecto a otros similares pues se entiende que ello también contribuirá al fin de aislar lo máximo posible el significado de esta idea que sigue en crecimiento.

5.1. Acepciones del concepto de Danza Educativa

Se recogen en este primer apartado las definiciones encontradas el concepto de interés para la investigación. Se recurre de nuevo a alguno de las autoras ya citadas entre quienes actúan como precursoras, como Verena Maschat y Barbara Haselbach, junto a otros nombres que también hay llevado a cabo una labor de estudio del concepto, como Susan R. Koff, Brenda Pugh McCutchen, García Ruso y Fuentes.

5.1.1. Definición de Danza Educativa de Verena Maschat

Verena Maschat proporciona una visión global de la danza, en concreto de la danza coral. La presenta, sobre todo, como una forma de expresión y la ubica en un tiempo y un espacio determinado. Basándose en la descripción que hace Howard Gardner de las inteligencias múltiples, define sus beneficios, en cuanto al desarrollo obviamente, de la inteligencia musical y la espacial, cualidades que la definen, pero también en relación a la inteligencia del propio conocimiento y de la relación con los demás.

La danza es una forma de expresión muy completa, ya que se desarrolla tanto en el tiempo como en el espacio. Ella engloba los más diversos aspectos y desarrolla las inteligencias múltiples descritas por Howard Gardner, principalmente la inteligencia musical y espacial, la kinestésica corporal, así como la inteligencia interpersonal y la intra-personal. Aparte de ser una actividad multisensorial y lúdica que fomenta la socialización y el desarrollo psico-físico del niño y adolescente, es una forma de expresión que complementa y enriquece a las demás formas de expresión artísticas. (Maschat, 2006, p. 9)

5. Definición del concepto de Danza Educativa

Verena Maschat²³ destaca en sus palabras el valor lúdico de la danza, una práctica que proporciona disfrute personal y produce sensaciones positivas a quienes la realizan. La danza, según sus palabras es una actividad para los sentidos, tales como la vista, el oído y el tacto, que ayuda al desarrollo y a la mejora a nivel psicológico y motriz. La define también como una actividad que favorece la socialización, la integración y el trabajo en grupo.

En las últimas palabras se enuncia la danza como una actividad que complementa y mejora otras manifestaciones artísticas, este dato es significativo, puesto que se entiende la danza como movimiento como elemento integrador.

Ante la tesitura de dar una definición de Danza Educativa, Verena Maschat no da una respuesta categórica, sino que se refiere a la danza despojándola de toda imposición, considerándola como una forma de disfrute, eso sí, haciendo hincapié en que el disfrute sea compartido; fundamental, por tanto para ella, el valor grupal de la danza, el compartir ese disfrute con los demás componentes del grupo, y por supuesto en compañía de la música.

Al igual que su consideración de la danza, en sus palabras también se vislumbra su opinión del significado de educar: “Ex-ducere (latín) significa -guiar hacia fuera- lo que el individuo tiene dentro. Y eso no tiene límite de edad”. (Maschat, 2017). Al incluir estas dos opiniones en sus palabras (Danza y Educación), manifiesta la relación existente desde su punto de vista entre ambas. Considera que la Danza (y otras artes) es un medio para educar, cuya finalidad es el disfrute.

²³ Para conocer en profundidad la visión y las aportaciones que hace Verena Maschat a la Danza Educativa, véase el apartado 4.5 de esta investigación.

5.1.2. Definición de Danza Educativa de Barbara Haselbach

El término literal encontrado en la obra de Haselbach sería el de "Creative Educational Dance", definido del siguiente modo:

Creative educational dance´ is based on the work of Rudolf von Laban, whose ideas are spread mainly in England, in some Scandinavian countries and- in adapted form- also in America. The main emphasis falls here on the child´s individual experiments in movement, his capacity for expression being extended by Laban´s sixteen "movement themes". The role of the traditional dance forms is here subordinate; the relations with drama and dance-drama are close. (Haselbach, 1978, p. 16)

Barbara Haselbach²⁴ para exponer su definición de Danza Educativa remite a los orígenes de término y por tanto a su precursor Rudolf von Laban²⁵. Señala también los lugares donde se empiezan a entender, a forjar y a difundir las primeras ideas sobre la Danza Educativa: Inglaterra, parte de Escandinavia y América.

En sus palabras, define la Danza Educativa como una forma de expresión y hace referencia a la teoría promulgada por Rudolf von Laban, en lo relacionado con los movimientos²⁶ y concede máxima importancia a la experimentación del niño a nivel individual, en movimiento. Por último declara su relación con las danzas drama, con las que se encuentra en cercanía en contraposición a las danzas tradicionales a las que relega a un segundo plano.

²⁴ Para conocer más aspectos sobre la vida y las aportaciones de Barbara Haselbach a la Danza Educativa, véase el apartado 4.3. de esta investigación.

²⁵ Para conocer en profundidad la visión de la Danza Educativa que presenta Rudolf von Laban, véase el apartado 4.2. de esta investigación.

²⁶ Para profundizar sobre las aportaciones de Rudolf von Laban con respecto al movimiento, véase el apartado 4.2.3. de esta investigación.

5.1.3. Definición de Danza Educativa de Susan R. Koff

Susan Koff, profesora y coordinadora del programa de Danza Educativa en el Columbia University College de Nueva York, comienza su definición haciendo una crítica reflexiva y comparativa sobre lo que no debe entenderse por Danza Educativa. De esta manera sitúa el concepto en un ámbito no profesional, frente a una práctica dancística más exigente desde el punto de vista físico e interpretativo.

Critics often object that not every child needs dance training, and they therefore oppose the inclusion of dance in the curriculum. Their objections appear to derive largely from not discriminating between the terms "dance training" and "dance education". Dance education does not seek to prepare children to become performers. Dance training, however, dictates movements and strategies for learning specific motor skills with the aim of mastery and future performance. Dance education can be described as the sequential explore and learn, because it allows for the expression of ideas and imagination without words. (Koff, 2000, p. 27-28)

Con estas palabras, Susan Koff, viene a hacer distinción entre los requisitos necesarios para el trabajo que se realiza en la formación del alumnado de Danza Educativa, de la formación y el entrenamiento del alumnado de Danza con fines profesionales.

Entre los parámetros con los que define la Danza Educativa, apunta a la exploración y la secuenciación del aprendizaje para obtener como resultado el desarrollo de otras capacidades en el alumnado, tales como la creatividad y la expresión de ideas.

La Danza Educativa, es entendida por Susan Koff como una práctica educativa, para el desarrollo de múltiples capacidades a través de ella.

5.1.4. Definición de Danza Educativa de Brenda Pugh McCutchen

Brenda Pugh emplea literalmente en inglés las palabras "Educational Dance". En estos términos presenta una definición de Danza Educativa basada en la investigación sistemática del niño.

A comprehensive, substantive and sequential contextually based dance program that integrates the arts processes of performing, creating, and responding into all children's education. Such a dance program is investigative. It furnishes the necessary knowledge, skills, and artistic perspectives to support easthetic growth in all aspects of dance. Its aim is to educate broadly in and through dance to develop learners who understand dance as an art form and are skilled in the artistic precesses. (Pugh McCuthecn, 2006, p. 17)

En estas palabras Brenda Pugh presenta la Danza Educativa como un trabajo de continua investigación para el alumnado, en el que proceso de investigación es el medio, que proporciona al alumnado el camino para desarrollar otras habilidades, entre ellas la educación estética. El objeto, por tanto, de esta práctica es educativo, en el sentido más amplio de la educación, a través del arte y en concreto de la danza.

5.1.5. Definición de Danza Educativa de García Ruso

García Ruso (2005) enuncia una definición de Danza Educativa en su libro *La Danza en la escuela*. La autora centra su estudio en un ámbito educativo concreto como es la Educación Primaria para emitir las que, desde su criterio son las funciones principales de esta práctica.

La dimensión educativa se centra en el logro de diversas intenciones educativas dentro del ámbito escolar. Los contenidos conceptuales, procedimentales, y las actitudes, valores y normas relacionadas con la danza educativa, serán apropiados para la enseñanza primaria, siempre y cuando cumplan ciertas funciones que permitan el desarrollo integral del niño. De manera explícita se destacan las siguientes:

- La función de conocimiento, tanto de sí mismo como del entorno circundante.
- La función anatómico-funcional, mejorando e incrementando la propia capacidad motriz y la salud
- La función lúdico-recreativa
- La función afectiva, comunicativa y de relación
- La función estética y expresiva
- La función catártica y hedonista, que considera el movimiento rítmico como liberador de tensiones
- La función cultural. (p. 24)

Nuestro planteamiento didáctico está encaminado a conseguir dar respuesta al interrogante ¿Cómo preparar al niño para la danza? Obviamente, nos estamos refiriendo a la danza educativa, que se centra en el logro de diversos objetivos, dentro del ámbito escolar. (p. 29)

En las palabras anteriores, se analiza la Danza Educativa y se considera como una práctica posible, con unas determinadas intenciones educativas dentro del ámbito escolar y con la finalidad de contribuir al desarrollo integral del alumnado; en ningún momento se habla de instruir al alumnado en una modalidad de danza de ámbito profesional.

García Ruso, para afinar con más detalle su opinión, enumera las siete funciones que considera fundamentales, en cuanto a la Danza Educativa se refiere. El desarrollo de estas funciones, será importante para conseguir el objetivo final propuesto. Las funciones destacadas en la cita anterior, se basan principalmente en el desarrollo de capacidades de diferente naturaleza. Estas funciones son, entre otras, el autoconocimiento, el reconocimiento del entorno y el desarrollo motor, enlazando directamente esta última, con la salud y con la liberación de tensiones. Según la autora, el alumnado que cursa Danza Educativa dispone de un mejor conocimiento personal y a su vez dispone de más recursos para relacionarse mejor con los demás y con el entorno que le rodea. Todos estos aspectos proporcionan, por tanto, mejoras también a nivel de salud.

Entre las funciones presentadas por el autor, se hace referencia a la función lúdica y comunicativa que debe proporcionar la práctica de la Danza Educativa. Ambas propuestas se recogen también en las definiciones anteriores planteadas por otros autores, por lo que se deduce, que el disfrute y la dimensión comunicativa de la Danza Educativa, es una constante en todas las acepciones contrastadas.

García Ruso presta atención también a la función estética de la Danza Educativa, idea que nos remite directamente a la opinión de Barbara Haselbach, con la que coincide, según lo expuesto en los apartados anteriores de la investigación,

Finalmente relaciona la Danza Educativa con su función cultural, coincidente también en definiciones anteriores. Así se pretende con esta asignatura que el alumno incremente sus conocimientos culturales a través de la danza..

La consecución de todas estas funciones debe servir para conseguir el objetivo final que no es otro según García Ruso, que el desarrollo integral del individuo.

5.1.6. Definición de Danza Educativa de Fuentes

Con las siguientes palabras emite Fuentes (2006) su definición del concepto de Danza Educativa:

La danza como medio educativo al participar en los fines creativos, físicos, intelectuales y sociales, al margen del nivel de perfeccionamiento coreográfico... (p. 389)

Desde la perspectiva del autor, la Danza Educativa es un medio, a través del cual, se produce un acto educacional. Entiende esta práctica educativa lejos del concepto de danza, a nivel profesional y se aleja por tanto, de los medios necesarios para desarrollar la danza a tales efectos.

Entre las capacidades que se desarrollan y fomentan con esta práctica dancística, Fuentes enuncia la creatividad, la propia forma física del alumnado, el desarrollo a nivel intelectual y todo lo relacionado con los fines sociales. Por todo ésto se entiende que para el autor, la Danza Educativa es una práctica muy completa, cuyo fin es el desarrollo en el alumnado de múltiples capacidades de distinta naturaleza, al margen de lo que se considera un trabajo a nivel coreográfico, en el ámbito profesional de la danza.

5.2. Estudio comparativo de las diferentes concepciones de la Danza Educativa

En este apartado de la investigación se ofrece un estudio comparativo sobre las similitudes existentes entre las definiciones analizadas previamente para el concepto de Danza Educativa.

Según lo expuesto en los apartados anteriores, en cuanto al concepto de Danza Educativa, los autores analizados coinciden apuntando en sus definiciones los mismos aspectos generales, aunque cada uno de ellos matiza sutilmente esos aspectos generales para precisar más el concepto de Danza Educativa que quiere transmitir.

Este estudio comparativo se presenta a través de dos tablas en los Anexos II.1. y II.2. de esta investigación. En la primera tabla²⁷ se presenta el estudio comparativo entre las definiciones analizadas, atendiendo a las finalidades y aspectos básicos del concepto de Danza Educativa para cada autor. En la segunda tabla²⁸ se presenta el estudio comparativo de los objetivos y contenidos, según lo expuesto en cada definición.

Estas tablas vienen a sintetizar lo analizado anteriormente, así como presentar una visión de la Danza Educativa, como una enseñanza general e integradora para el desarrollo de múltiples capacidades. Se comprueba por tanto, en dichas tablas que la Danza educativa interviene desde varias dimensiones en la educación del alumnado, además de las dimensiones artísticas y físicas propias de la disciplina.

In other words, dance education must be emotional, intellectual, and spiritual, as well as physical, if dance is to contribute to the larger aims of education - the developing of personality through conscious experiencing. It should capitalize every possible resource, selecting and integrating the contributions into a totality. (Mertz y Roach, 2002, p. 12)

²⁷ Tabla 1. Anexo II.1.

²⁸ Tabla 2. Anexo II.2.

5. Definición del concepto de Danza Educativa

En estas palabras citadas, la autora de las mismas explica la Danza Educativa como una práctica emocional, intelectual, espiritual y física. Que interviene en el desarrollo de la propia personalidad de individuo, de ahí la importancia de esta actividad en la educación en cualquiera de los ámbitos posible y el objeto de esta tesis.

5.3. Distinción del concepto de Danza Educativa respecto a otros conceptos similares

Esta sección se presenta una relación de términos que se utilizan para nombrar distintas acepciones relacionadas con el Movimiento y la Danza y que por su cercanía con el de Danza Educativa, pueden inducir a equívocos. El concepto de Danza Educativa es un tanto controvertido, del que no existe una única definición, como hemos podido comprobar en el apartado anterior. Unificar los criterios para poder plantear una definición común a todos ellos y que, de una vez por todas, acabe con los malentendidos, a este respecto, continúa siendo una labor pendiente a realizar para el futuro. Con este apartado, al menos, se pretende esclarecer “lo que no es” Danza Educativa, para, a partir de esta premisa, continuar con el curso de esta investigación.

Se realiza un recorrido por los términos, cuya definición puede considerarse similar o cercana al de Danza Educativa, aunque diferente por, a veces, pequeños matices. A través de ellos, se pretende ir estableciendo un orden, desde los conceptos más básicos a los más complejos.

Es necesario aclarar que, a lo largo de la historia, la Danza y el Deporte han estado en estrecha relación, siendo consideradas dos prácticas físicas en las que el cuerpo, a través del movimiento, pretende conseguir algo que provoque una respuesta en el espectador pero es obvio que ambas prácticas son de naturaleza bien distinta. En la primera prevalece el factor artístico y expresivo, cosa que no ocurre en la segunda. Debido a esta relación entre la Danza y el Deporte, algunas de los términos que se analizan a continuación, proceden del ámbito del deporte y de la educación corporal.

El Movimiento, la Expresión Corporal, la Psicomotricidad, la Educación Física, la Creatividad y la Danza Contemporánea son algunos de los términos que se definen a continuación, analizando y clarificando sus semejanzas y diferencias con la Danza Educativa, según lo establecido en el apartado 5.1. de esta investigación.

5.3.1. El Movimiento

Rodríguez García (2006) emplea estas palabras para definir el concepto de Movimiento, hace una aproximación al término desde diferentes perspectivas.

Podríamos decir que el movimiento es la manifestación esencial de la actuación del hombre en el medio que le rodea, existente desde los primeros comienzos de su existencia. (..) Inicialmente el movimiento del ser humano es espontáneo y carente de intencionalidad, junto a acciones reflejas de gran interés para la supervivencia del individuo. Pero toda esta serie de movimientos iniciales en el neonato supondrán la base principal para la constitución futura de los movimientos voluntarios, a través de los cuales el hombre podrá modificar e intervenir en el medio que le rodea, interaccionando de forma inteligente dentro de su contexto. (...) El movimiento en el hombre es un elemento básico de relación con el entorno, que abarca desde las formas más sencillas carentes de intencionalidad, hasta las manifestaciones altamente organizadas y complejas, donde los procesos cognitivos adquieren significación. (p.18 - 19)

Es importante tener en cuenta que la consideración y estudio del movimiento puede ser efectuada desde perspectivas muy variadas, según sean los objetivos a determinar. En este sentido, siempre existe una vertiente anatómica o estructural, que determina los elementos más importantes que intervienen decisivamente en la producción del movimiento en el hombre, como son los huesos, articulaciones, músculos, nervios y vasos sanguíneos, que responden a una serie de causas físico-mecánicas; una vertiente fisiológica que centrará sus investigaciones en terminar las funciones principales de los diferentes órganos en la producción de cualquier movimiento; una vertiente psicológica, que intentará determinar las causas internas que hacen al hombre intervenir sobre el medio que le rodea y una vertiente sociológica que explicará y dará justificación de las influencias del grupo social en las actividades que el hombre realiza. (Ibíd., p. 18)

Desde la perspectiva de Rodríguez García, el Movimiento es una condición inherente al ser humano. Según dice, esta manifestación esencial en el mismo en

ocasiones puede ser inconsciente, él lo denomina movimiento espontáneo y en otras ocasiones, consciente a lo que llama movimiento voluntario.

En sus palabras igualmente, se aborda la descripción del movimiento desde varias perspectivas: la anatómica-estructural, la fisiológica, la psicológica y la sociológica; en todas y cada una de ellas el movimiento tiene un determinado origen y por tanto, un determinado sentido. El análisis del movimiento desde las perspectivas anatómica y fisiológica responde a todos los elementos que se ponen en funcionamiento a nivel estructural, para realizar dicho movimiento; algunos de carácter involuntario para las propias funciones vitales y otros de carácter voluntario. Las dos últimas perspectivas de análisis del movimiento, la psicológica y la sociológica, según Rodríguez García, responden a la repercusión que puede tener éste a nivel psicológico, tanto en el individuo que lo ejecuta como en su entorno social.

En esta amplia y clarificadora definición, se ponen de manifiesto las similitudes que se pueden encontrar entre el concepto de movimiento y el de Danza Educativa y a su vez, los matices que los diferencian. Obviamente la Danza educativa tiene como base el movimiento, en todas las vertientes que Rodríguez García analiza, pero ésta va más allá. El movimiento en este caso, persigue una finalidad educativa, es decir, se realiza consciente y voluntariamente con un fin determinado. Si el movimiento puede ser un acto consciente o inconsciente que conduce a una finalidad determinada o indeterminada no relacionada directamente con la educación, ni con el arte de bailar, la Danza Educativa utiliza el movimiento ya de una manera consciente y lo convierte en una práctica de instrucción cuya finalidad es determinada, estructurada y organizada, para conseguir unos objetivos, que se desarrollan, a través de la danza.

Si bien no encontramos muchos puntos de desencuentro entre ambos conceptos, es necesario hacer una aclaración: la Danza Educativa se desarrolla con la ayuda de otros elementos, a través del estudio del movimiento consciente y de la exploración. Este estudio del movimiento y la exploración guiada por determinados parámetros conducen al desarrollo de movimientos más elaborados y complejos, lo cual resulta tremendamente enriquecedor para el individuo.

5.3.2. Expresión Corporal

García Sánchez, Pérez y Calvo (2013) realizan un trabajo de recolección y síntesis de definiciones acerca de la Expresión Corporal. Estas son alguna de las conceptualizaciones que recogen.

Romero (1999) afirma que el cuerpo, el movimiento y el sentimiento son los instrumentos básicos de una disciplina cuyo objeto de estudio es la conducta motriz del individuo con una finalidad expresiva, comunicativa y estética.

Patricia Stokoe afirma que la EC supone tomar conciencia del propio esquema corporal, lograr su progresiva sensibilización y aprender a utilizar el cuerpo plenamente para lograr la exteriorización de ideas y sentimientos (Stokoe, 1994; Stokoe & Schächter, 1994).

Stokoe fue creadora y defensora de la corriente de trabajo artístico-educativa a la que denominó Expresión Corporal en la década de los 50. Para esta investigadora argentina la EC se puede definir como la danza de cada persona, su propia danza, su manera única, subjetiva y emocionada de ser y estar, de sentir y decir, con y desde su propio cuerpo (Kalmar, 2006).

En general, se puede afirmar que la EC es una disciplina que permite encontrar un lenguaje propio mediante el estudio y la profundización del empleo del cuerpo (Schinca, 2000).

La EC parte del hecho de que todo ser humano, de una manera consciente o inconsciente, se manifiesta mediante su cuerpo y utiliza su cuerpo como un instrumento irremplazable de expresión que le permite ponerse en contacto con el medio y con los demás. El cuerpo se convierte en una forma de expresión que el individuo emplea en su comunicación habitual pero que puede aprender a utilizar mejor adquiriendo instrumentos que le permitan enriquecer su expresividad, creatividad y sensibilidad estética. (p. 19)

En todas las acepciones del término que se exponen, se observan puntos en común. Todas ellas definen la Expresión Corporal como una disciplina que utiliza como instrumento el cuerpo y que tiene como objetivo la expresión y la comunicación.

Si bien Romero habla de las finalidades expresiva, comunicativa y estética de esta conducta motriz para definir la Expresión Corporal, Stokoe la creadora del término en los años 50, afina un poco más su definición y llega a denominarla, entre otros términos como “danza de cada persona”, ya que la considera como la manera única y personal que tiene cada uno de “sentir” y “decir”. Estas definiciones, del término se unifican y completan con la conclusión final expuesta por García, Pérez y Calvo. Él concreta las palabras anteriores y recalca sobre todo que la Expresión Corporal toma como base la necesidad del ser humano de manifestarse a través del cuerpo para relacionarse con su entorno y que esta necesidad es susceptible de mejorar si se le dan instrumentos adecuados para ello. La considera, como todos, una forma de expresión y comunicación a través del cuerpo y la relaciona con la creatividad y la sensibilidad estética.

La Expresión Corporal, definida por Stokoe, puede estar muy cerca del concepto de Danza Educativa, por todo lo relacionado con la toma de conciencia corporal y la utilización del cuerpo y su movimiento como medio de expresión y comunicación. Según se desprende de lo expuesto con anterioridad, Stokoe defiende con respecto a la expresión corporal, una corriente de trabajo artística-educativa. La Danza Educativa va más allá, es más específica.

Según lo estudiado, es una disciplina que tiene una finalidad concreta: la educación y como medio para su desarrollo la danza, entendiendo la danza en el sentido más amplio de la palabra. Según las palabras de Stokoe podemos decir que a efectos prácticos Expresión Corporal y Danza Educativa podrían ser conceptos muy parecidos, y por tanto, disciplinas similares, aunque con connotaciones distintas; sin embargo, atendiendo a lo enunciado en las demás definiciones, a excepción de García, Pérez y Calvo que aporta la creatividad y la sensibilidad estética como cualidades a desarrollar a través de la expresión corporal, se observa una gran diferencia, puesto que,

sin alejarse del concepto primitivo enunciado por Stokoe, no prestan especial atención al ámbito educativo ni al artístico y se detienen fundamentalmente en el ámbito expresivo y comunicativo corporal.

5.3.3. Psicomotricidad

Berruezo (2008) recoge en uno de sus artículos las siguientes acepciones del término Psicomotricidad. En primer lugar presenta textualmente la del Forum Europeo de Psicomotricidad ([www. psychomot.org](http://www.psychomot.org)), revisada por la Federación de Asociaciones de Psicomotricistas del Estado Español (1996):

Basado en una visión global de la persona, el término «psicomotricidad» integra las interacciones cognitivas, emocionales, simbólicas y sensorio-motrices en la capacidad de ser y de expresarse en un contexto psicosocial.

La psicomotricidad, así definida, desempeña un papel fundamental en el desarrollo armónico de la personalidad. Partiendo de esta concepción, se desarrollan distintas formas de Intervención psicomotriz que encuentran su aplicación, cualquiera que sea la edad, en los ámbitos preventivo, educativo, reeducativo y terapéutico. Estas prácticas psicomotrices han de conducir a la formación, a la titulación y al perfeccionamiento profesionales y constituir cada vez más el objeto de investigaciones científicas.

Por otro lado aporta también Berruezo una definición del Diccionario Francés de Medicina y Biología (1970), donde la psicomotricidad se define como: «el conjunto de funciones motrices integradas en la actividad psíquica y adaptadas a las necesidades de la vida relacional».

Según De Lièvre y Staes (1992): «La psicomotricidad es un enfoque global de la persona. Puede ser entendida como una función del ser humano que sintetiza psiquismo y motricidad con el fin de permitir al individuo adaptarse de manera flexible y armoniosa al medio que le rodea. Puede ser entendida como una mirada globalizadora que percibe las interacciones tanto entre la motricidad

y el psiquismo como entre el individuo global y el mundo exterior. Puede ser entendida como una técnica cuya organización de actividades permite a la persona conocer de manera concreta su ser y su entorno inmediato para actuar de manera adaptada». (p. 32)

Conforme a lo anterior Berruezo indica que el espacio epistemológico de la psicomotricidad abarca, pues, las ciencias de la salud, de la educación, del movimiento, así como las técnicas de intervención. (Ibíd., p. 20)

En líneas generales, con estas palabras recogidas por Berruezo, que integra sus propias ideas junto a otras definiciones, se define la psicomotricidad como el conjunto de actividades psíquicas y motrices que conducen al ser humano a conocerse mejor a sí mismo y a su entorno, con el fin de relacionarse con éste de forma adecuada .

En las definiciones reflejadas en el texto, coinciden varias ideas sobre las distintas formas de intervención-estudio con respecto al concepto de psicomotricidad, entre las cuales se encuentra la educación; no obstante, aunque a priori pueden existir elementos comunes entre Danza Educativa y Psicomotricidad, por el tratamiento que se les da a ambas de actividad o práctica desde las perspectivas físicas y psíquicas, así como por poder ser entendidas dentro del espacio educativo, en ninguna de las definiciones se entiende que la psicomotricidad en sí se pueda considerarse un acto educacional.

La finalidad de ambas prácticas es de distinta naturaleza, como se menciona en el párrafo anterior, mientras que la Danza Educativa prioriza la educación como finalidad, en la Psicomotricidad su finalidad es permitir al individuo “ser” y “expresarse”.

Otros elementos claves, inexistentes en las definiciones de psicomotricidad y diferenciadores de ambos conceptos, son los relacionados con la función artística, creativa, socializadora y lúdica, que son elementos esenciales del propio concepto de Danza Educativa. Mientras la Psicomotricidad se centra en los procesos psicomotrices para la integración del individuo en el entorno que le rodea, la Danza Educativa se centra en los procesos psicomotrices para desarrollar la creatividad, la integración social

y la adquisición de nuevos conocimientos relacionados con las manifestaciones culturales y artísticas.

Así pues, según lo señalado anteriormente, se puede afirmar, que aun siendo prácticas psicológicas y motrices ambas, poseen distinta naturaleza, distintas finalidades y enfoques diferentes, con respecto a su propia intervención en el individuo y en su entorno.

5.3.4. Educación Física

En las siguientes líneas se presentan diferentes acepciones del concepto de Educación Física.

En Educación Física se utiliza el movimiento organizado y estructurado para conseguir una formación integral del sujeto. En función de las características estructurales de este movimiento y la naturaleza de los objetivos a conseguir con el mismo, hablaremos de diferentes manifestaciones de movimiento, presentadas en forma de juegos, ejercicios físicos, gimnasia, deportes, etc. Por tanto, el movimiento se presenta como el primer eslabón en la cadena del proceso de formación en educación física. (Rodríguez García, 2006, p. 18)

El empleo del movimiento como medio de educación es lo que define y distingue a la Educación física, el objeto de una Epistemología de la Educación Física debe ser la teoría del conocimiento científico que investiga la rectitud de los métodos y procedimientos que producen u originan ese movimiento pretendidamente educativo. (Vizúete y Villada, 2002, p. 56)

La Educación Física, como la definen Vizúete y Villada en las palabras anteriores, es una práctica educativa en la que se utiliza el cuerpo y el movimiento estructurado, en diferentes manifestaciones, para conseguir el desarrollo armónico e integral del individuo. La forma de intervención que se elija va a depender, del objetivo

que se quiera conseguir a través de ella. La Educación Física pretende intervenir y mejorar el estado físico del sujeto y según las palabras anteriores, lo puede hacer a través de diferentes actividades. En esta práctica educativa se entiende, que el movimiento es el punto inicial a partir del cual, se organizan los contenidos que a su vez, darán lugar a los aprendizajes.

El concepto de Educación Física y de Danza Educativa, si bien pueden tener elementos comunes, ya que ambas se consideran prácticas educativas corporales, hay que aclarar que tienen elementos diferenciadores que las separan. Con respecto al concepto de Danza Educativa, se puede afirmar que a través de la danza, del desarrollo del movimiento, de la exploración y la búsqueda de nuevos patrones de movimiento, se consigue llegar a los objetivos marcados que son entre otros, el disfrute, la integración en el grupo, la socialización y el desarrollo de la creatividad; mientras que en la Educación Física se parte del movimiento y en función del objetivo marcado, se emplea una práctica deportiva u otra sin estar relacionado con ninguna manifestación artística ni con el desarrollo de la creatividad.

En definitiva por todo lo dicho, se entiende que la Educación Física es una actividad educativa del cuerpo cuyo fin es la mejora física y la formación integral del sujeto (aunque en las definiciones no se detengan a explicar qué otros elementos conforman dicha formación, además de los corporales) mientras que la Danza Educativa pretende educar a través de la danza, no sólo el propio cuerpo, sino que también posee contenidos psico-sociales, afectivos y culturales.

Como se desprende de todo lo dicho, aunque estas dos disciplinas, Educación Física y Danza Educativa persiguen un mismo objetivo que es la educación integral del individuo, no lo hacen de la misma forma, es decir, no emplean los mismos medios para ello. La primera lo hace a través de ejercicios gimnásticos, juegos y deporte en donde debe primar la forma física, mientras que en la segunda no sólo la forma física es importante, sino todo lo que tiene que ver con el gusto, la sensibilidad, la estética, la creatividad y el arte en definitiva.

5.3.5. Creatividad

El término creatividad es empleado habitualmente en el ámbito de la danza y de la educación, puesto que se considera, en determinadas corrientes educativas una capacidad fundamental a desarrollar en el alumnado. A pesar de ser muy empleado, en numerosas ocasiones existe cierto desconocimiento sobre cuál es su definición y cómo debe ser trabajado en los diferentes contextos educativos.

Vincular los procesos creativos con las tareas motrices ha supuesto un problema para que los docentes puedan comprender la estructura de trabajo a seguir para desarrollar la creatividad a través del movimiento tal y como indican Coterón y Sánchez. (2013. Citado en Rial y Villanueva, 2016, p. 126)

La creatividad se define clásicamente como «una aptitud del pensamiento divergente» (Guilford, 1950. Citado en *ibíd.*), compuesta por la originalidad, la fluidez y la flexibilidad. Torrance (1980. Citado en *ibíd.*) reformula los factores que influyen en los procesos creativos establecidos por Guilford en donde se establecen cuatro fases:

1. Fluidez: facilidad para generar un gran número de ideas.
2. Flexibilidad: facilidad para producir una gran variedad de ideas.
3. Originalidad: aptitud para producir ideas poco usuales, ingeniosas o novedosas.
4. Elaboración: capacidad para desarrollar y aumentar la complejidad de las ideas creativas.

En estas líneas, se enuncian varias definiciones del concepto de creatividad y se enumeran los elementos o fases que configuran el proceso creativo. En los años cincuenta, Guilford define la creatividad de un modo sencillo, como una actitud del pensamiento divergente. Según este autor, el proceso creativo está constituido por tres fases: la originalidad, la fluidez y la flexibilidad. Unas décadas más tarde, en los años ochenta, es Torrance quien completa la definición, ampliando a cuatro las fases del

proceso: fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración. Partiendo de estas definiciones, se entiende la creatividad como la capacidad de originar “algo” nuevo, algo antes inexistente. A través de las fases enunciadas por Torrance y de sus definiciones, se delimita mejor el concepto.

Coterón y Sánchez hacen una reflexión sobre la dificultad que supone a los docentes actuales estructurar el proceso educativo y vincularlo a las tareas motrices.

Villarino & Rial los autores que emiten la publicación de dónde se extrae esta cita, se refieren a la asignatura de Expresión Corporal y Danza, perteneciente al Grado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, relacionándola con los conceptos de creatividad, según queda reflejado en las competencias que debe adquirir el alumnado que curse dicha asignatura, aunque no la nombre como tal. Esta idea se complementa con lo pronunciado por Torrents, que entiende también el trabajo de la creatividad en la universidad, desde el ámbito de la Expresión Corporal.

La existencia de una relación entre la creatividad y la Danza Educativa es evidente, tanto en lo que concierne a las definiciones de Danza Educativa, recogidas en el apartado anterior de la investigación, como a la propia definición de creatividad de este otro. Si bien, la relación existente entre ambas es una realidad, también cabe destacar que no es una relación de igualdad, sino que una complementa a la otra, en este caso la creatividad forma parte importante de los contenidos a desarrollar en el ámbito de la Danza Educativa.

La creatividad, entendida como un proceso guiado, con el objetivo de trabajar un contenido concreto y previamente establecido, es un elemento esencial dentro de las competencias y los contenidos propuestos para la asignatura de Danza Educativa²⁹ y su desarrollo dentro del aula. A su vez, como se refleja en las ideas emitidas por las personalidades analizadas en los apartados anteriores, todos coinciden, en mayor o menor

²⁹ Para más información sobre las competencias de la asignatura de Danza Educativa, en la normativa reguladora de las enseñanzas artísticas superiores de Danza véase el apartado 6.2. de esta investigación.

medida, en incluir en la Danza Educativa el proceso creativo, como parte de su propia enseñanza.

Por otra parte, en ninguna de las definiciones establecidas para definir el concepto de creatividad, se hace referencia a su valor educativo o pedagógico, motivo por el cual, entre otros, se aleja de la propia definición de Danza Educativa. La creatividad tiene como finalidad producir “algo nuevo”, algo hasta entonces inexistente, pero no tiene por definición, que formar parte de un proceso de enseñanza y aprendizaje, ni que ser un vehículo para instruir a través de ella.

Podemos concluir por todo lo expuesto, que la creatividad no es sinónimo de Danza Educativa, puesto que para su desarrollo no es necesario que exista una intencionalidad educativa ni un vínculo directo con la danza. El proceso creativo puede desarrollarse a través de cualquier otra disciplina y en cualquier otro ámbito, mientras que en la Danza Educativa el proceso educacional y el proceso creativo van íntimamente unidos y se producen a través de la danza y el movimiento.

5.3.6. Danza Contemporánea

La Danza Contemporánea es un estilo de danza que rompe los cánones hasta entonces establecido por el Ballet Clásico. Fruto de esta ruptura, se establece como un estilo de danza más libre y expresiva. Mallarino Flórez (2008).

La danza contemporánea, como medio de acercamiento al evento vital que respeta lo particular, lo intensamente humano, lo que no es susceptible de normatizar, es una fuerza expresiva que construye simbologías comunidades desde su interés por explicarse al hombre en su acción social, sin pretender inscribirlo en un espacio pre-determinado y pasivo. La danza es un proceso investigativo, ya que ha abandonado su tarea de inventar historias ajenas a la dramaturgia honesta del ser humano y se ocupa de observar e interpretar la vida en sus propios escenarios. (p.121)

Mallarino Flórez enuncia que la Danza Contemporánea es una fuerza expresiva, que está viva y en continua evolución, puesto que permite la investigación por parte de los bailarines y a su vez, es un reflejo de la propia vida.

Analizando la definición que de Danza Contemporánea nos propone Mallarino Flórez, se puede decir que, la Danza Contemporánea y la Danza Educativa tienen en común bastante. En esas dos disciplinas, el movimiento y la danza es el vehículo utilizado para conseguir los objetivos propuestos, y en ambas, el final del proceso creativo depende del sujeto y de cómo evoluciona en su trabajo; por lo que, en determinadas ocasiones, se conoce el punto de partida pero no el resultado. No obstante, existe un aspecto determinante que las diferencia. En la Danza Contemporánea, la finalidad es artística y escénica, aunque se produzca un proceso de búsqueda de los propios bailarines y en algunos casos se valoren sus propias aportaciones; sin embargo, en la Danza Educativa, la finalidad principal es la educación, es decir, el desarrollo de las propias capacidades del alumnado y el aprendizaje de nuevos contenidos.

5.3.7. La relación de la Danza Educativa y otros conceptos analizados

La relación de los conceptos analizados y el concepto de Danza Educativa se representan a través de una gráfica situada en los Anexos de la tesis en concreto en el Anexo II.3.

Esta gráfica presenta una parte central en la que aparecen algunos de los conceptos citados anteriormente (que no son Danza Educativa), junto al concepto de Danza Educativa puesto que los cuatro tienen en común el ser asignaturas que se imparten en distintos ámbitos educativos. A lado de cada una de ellas se presentan los matices diferenciadores.

Muchos de los conceptos analizados podían inducir a equívoco con respecto a la Danza Educativa. Una vez analizados en los apartados anteriores de la investigación y aclarados los elementos comunes y los elementos que diferencian, se puede decir que con

5. Definición del concepto de Danza Educativa

la práctica de la Danza Educativa se abarca un espectro mayor de posibilidades para el desarrollo de las capacidades de los seres humano y todo esto contribuye a su educación integral.

La Danza educativa además de abarcar la educación a través de la Danza, tomando como punto de partida el movimiento y de la creatividad, trabaja también desde el ámbito de las emociones y los sentimientos y principalmente desde la experimentación del alumnado.

En estas palabras se muestra la visión general e integradora de la Danza en el ámbito de la educación:

Without this metabolism of experience, damage is done to the emerging personality. It is likely to become overburdened and disorganized with undigested and unassimilated information, and inner spontaneity becomes hampered. If dance education is to contribute to this psychic integration, it is essential that students experience movement in forms characteristic of human responses; that they be led, consciously, from the more natural movements types determined by structure to those responses that are variable and individually modifiable and under the control of higher associative processes; and finally, it is essential that they experience and evaluate, as they progress, the accompanying feeling tones of emotional enrichment. (Mertz y Roach, 2002, p. 11)

5.4. Aproximación a una definición sintética del concepto de Danza Educativa

La Danza Educativa es un concepto que no está estandarizado a nivel internacional, ni tiene por tanto, una definición común establecida para todos los ámbitos. En esta realidad existente, determinadas personalidades significativas en el ámbito educativo - artístico, presentan su propia definición, así como las finalidades y los parámetros que consideran fundamentales en esta práctica educativa.

Las definiciones establecidas para el concepto de Danza Educativa expuestas en el primer apartado de este capítulo, están enunciadas por personalidades de distintos ámbitos formativos, artísticos y educativos. En estas definiciones se detectan similitudes.³⁰ Si bien cada autor emite su propia definición desde una perspectiva educativa diferente, todos consideran unas determinadas finalidades y objetivos comunes que aplican al concepto.

Los distintos autores establecen en líneas generales, que la Danza Educativa es una práctica de intervención educacional intencionada, mientras algunos especifican que el perfil del alumnado debe estar constituido por niños, otros sin embargo, no establecen límites de edad para su puesta en práctica.

Igualmente sitúan el concepto en un ámbito no profesional, haciendo una clara distinción entre la formación amateur, en la que la Danza Educativa tendría vigor y la formación dirigida a profesionales en la que esta práctica, que aún no está en el currículo debería de estarlo, dado los beneficios que aportaría a la formación del alumnado.

³⁰ Para profundizar sobre este tema véanse las tablas expuestas en el apartado 5.3. de esta investigación.

Existe además otro punto en común para todas las definiciones expuestas, en cuanto a la finalidad de la Danza Educativa. Todos los autores coinciden en determinar que con la práctica de esta asignatura se desarrollan múltiples capacidades en el alumnado que favorecen su formación integral.

Algunos apuntan a que su práctica favorece al desarrollo de las inteligencias múltiples, otros establecen su importancia para el desarrollo de habilidades de distinta naturaleza, pero todos valoran la importancia de la Danza Educativa en el desarrollo general del individuo.

La Danza Educativa permite al alumnado adquirir seguridad y desarrollar habilidades sociales, puesto que es una práctica educativa grupal. La socialización, la relación interpersonal, la pertenencia al grupo y la empatía son competencias educativas que se adquieren y desarrollan en el desempeño de esta asignatura. Todas estas capacidades contribuyen a potenciar y mejorar la capacidad expresiva y comunicativa del individuo, por lo que la Danza Educativa también favorece las emociones y mejora las relaciones afectivas, como apuntan los autores analizados.

El alumno que cursa esta asignatura, en cualquiera de los ámbitos educativos existentes, además de mejorar y reforzar sus capacidades interpersonales, desarrolla también un amplio conocimiento de sí mismo, de sus limitaciones y de sus potencialidades, por lo que la Danza Educativa contribuye también al desarrollo de la inteligencia intrapersonal.³¹

Además del autoconocimiento personal, los autores analizados manifiestan que a través de la Danza Educativa se trabaja también la dimensión espacial, es decir, la relación del alumnado con su entorno.

³¹ La inteligencia intrapersonal es una de las inteligencias propuesto por Howard Gardner en la teoría de las inteligencias múltiples.

Así mismo, presentan la asignatura partiendo de una visión amplia, en la que el desarrollo de la misma favorece la formación del alumnado a nivel cognitivo y psicológico, pero a su vez, hacen referencia a que es un trabajo corporal, en el que interviene el cuerpo en movimiento, por lo que también fomenta el desarrollo motor del alumnado.

Como actividad cognitiva, psicológica y motriz la Danza Educativa complementa y completa la educación del alumnado, siendo saludable a nivel corporal e intelectual. Uno de los parámetros que todos los autores consideran fundamentales, es su sentido “lúdico”. La Danza Educativa provoca sensaciones positivas, libera tensiones, mejora el estado de ánimo y la autoestima.

Los autores y autoras también son tajantes en afirmar que la Danza Educativa posee un importante valor cultural en la formación del alumnado. Los parámetros musicales, la interrelación con otras artes, así como el propio lenguaje dancístico amplían sus conocimientos culturales.

A través de esta asignatura, se instruye al alumnado culturalmente, como se ha reflejado en el párrafo anterior, pero varias son las definiciones que además de la educación cultural, hacen referencia a la educación estética a través de la Danza Educativa.

La creatividad, la improvisación, la exploración y la composición son capacidades nombradas en las definiciones analizadas. Los autores afirman en sus palabras que la Danza Educativa favorece al desarrollo creativo del alumnado. Algunos autores consideran incluso la exploración como el punto de partida del propio aprendizaje, para su posterior desarrollo.

Si bien en todas las definiciones se presta especial atención al proceso creativo, como parte fundamental de esta asignatura, en varias de ellas se detienen en puntualizar la existencia de un método, para el desarrollo de estas capacidades. Algunos lo definen como proceso de investigación, otros sólo referencian la necesidad de llevar a cabo una correcta secuenciación de actividades que guíen en el proceso creativo y conduzcan finalmente a nuevas creaciones.

El hecho de que varios autores hagan referencia a la metodología es significativo para la definición y la comprensión total del concepto de Danza Educativa. El método, al igual que el concepto, no está internacionalmente establecido y unificado, son los propios autores y estudiosos de la materia los que lo han ido estableciendo, completando y afinando, como se puede comprobar en el capítulo anterior de la investigación, en el que distintos autores, precursores de esta corriente educativa, enuncian sus métodos y aportaciones a este concepto.

De entre las definiciones presentadas de Danza Educativa, es la de Barbara Haselbach la que de forma directa menciona a Rudolf von Laban como precursor del concepto y por tanto, el eslabón inicial de esta corriente educativa y artística. Ella misma sitúa el punto de partida de la Danza Educativa geográficamente en tres lugares: Inglaterra, Escandinavia y América. Con sus palabras, la docente manifiesta que la Danza Educativa, a partir de ahí, tiene un recorrido histórico y que paulatinamente se ha extendido con la ayuda de los postulados de Rudolf von Laban.

Para llegar a la aproximación del concepto de Danza Educativa, en este capítulo, se han aclarado también determinados conceptos, que presentando similitudes, no abarcan en su totalidad las dimensiones de esta disciplina.

Las definiciones de los conceptos: Movimiento, Expresión Corporal, Psicomotricidad, Educación Física, Creatividad y Danza Contemporánea pueden establecer controversia con la Danza Educativa. Algunos de ellos tienen similares características y conducen al desarrollo de las mismas capacidades, otros por el contrario son elementos esenciales de trabajo dentro de la asignatura, de forma que finalmente

todos están relacionados entre sí.

Haciendo una relación comparativa de los conceptos analizados se interpreta que la Danza Educativa, al igual que la Educación Física, son dos asignaturas cuyas finalidades son la formación del alumnado a nivel motriz y a nivel cognitivo a través del trabajo corporal. Estas dos disciplinas contribuyen al desarrollo integral del alumnado. En la asignatura de Danza Educativa este trabajo educativo-corporal se realiza a través de la danza, por tanto, a través de una manifestación artística y en el caso de la Educación Física, el trabajo educativo-corporal se puede realizar a través de diferentes actividades corporales siendo la más común el deporte.

La Psicomotricidad y la Expresión Corporal son dos disciplinas que también presentan similitudes con la Danza Educativa. Ambas conducen al desarrollo de las capacidades expresivas y comunicativas a través del trabajo corporal. La Danza Educativa, como se enuncia en las definiciones aportadas en los apartados anteriores, tiene como finalidad el desarrollo de estas mismas capacidades en el alumnado (comunicación y expresión). El matiz que las diferencia es la finalidad que en el caso de la Danza Educativa es la educación integral del alumnado y en la Psicomotricidad y la Expresión Corporal las finalidades están vinculadas a la expresión a través del cuerpo y no expresamente al ámbito educativo.

Con la Danza Contemporánea es necesario hacer una clara distinción con respecto al concepto de Danza Educativa. La Danza Contemporánea es un estilo de danza con identidad y cánones propios establecidos y conocidos a nivel internacional. La relación existente entre ambas es meramente circunstancial, es decir, el docente de Danza Educativa puede utilizar entre otros, algunos ejercicios y pasos de Danza Contemporánea dentro de su práctica educativa si así lo considera.

Los últimos conceptos analizados el Movimiento y la Creatividad son dos elementos esenciales dentro del desarrollo de la asignatura de Danza Educativa, de ahí que por el desconocimiento puedan generarse equívocos entre ambos.

5. Definición del concepto de Danza Educativa

En las definiciones analizadas del concepto de Danza Educativa, el Movimiento es el elemento esencial para su puesta en práctica. Se considera un punto de partida sencillo a partir del cual desarrollar otros contenidos más complejos.

El concepto de Creatividad no debe inducir a confusión con respecto al concepto de Danza Educativa, siendo este último más completo. La Creatividad es otro de los elementos esenciales en el desarrollo de la Danza Educativa, nombrado en la mayoría de las definiciones analizadas en los apartados anteriores. La Creatividad es por tanto, una competencia y un contenido a desarrollar por el alumnado dentro de la asignatura de Danza Educativa.

Se puede apuntar que la Danza Educativa es una asignatura que está enfocada principalmente al ámbito no profesional, aunque es también recomendable para profesionales (con sus correspondientes adaptaciones curriculares). La finalidad principal es el desarrollo de múltiples capacidades a través del movimiento corporal. En la práctica de esta asignatura el desarrollo de la creatividad es la base fundamental para construir el propio aprendizaje. La exploración, la experimentación y la improvisación guiadas son las bases sobre las que el alumnado puede desarrollar otras capacidades de diversa índole.

La Danza Educativa como enuncia Verena Maschat (2017) es una actividad completa a nivel físico y psíquico que ayuda mantener y desarrollar ambos aspectos, siendo saludable para el alumnado que mejora su calidad de vida.

La danza es una actividad integradora en la que se combina tres acciones básicas: sentir, pensar y actuar. Como actividad física y estimulante, la danza contribuye a la salud y el bienestar. Asimismo, puede ser una herramienta para descubrir la propia personalidad a través del desarrollo del potencial creativo.

La participación activa desarrolla aspectos importantes: disciplina interior, expresión, autoestima, concentración, motivación, imaginación y control motor. La danza es capaz de proporcionar a todas las personas, no importa su capacidad, un medio para

descubrir una identidad positiva y la simple alegría de moverse y bailar, antes de acercarse de forma cognitiva o analítica a la danza. (p. 52)

6. La implantación de la Danza Educativa en las enseñanzas artísticas superiores de Danza

Desde este punto, una vez acotado el significado del concepto de "Danza Educativa", se traslada la atención a su tratamiento en la legislación educativa que afecta concretamente al nivel de las enseñanzas superiores. Así, los siguientes apartados informan sobre la presencia del término en la normativa española y en concreto en la de la Comunidad Autónoma de Madrid.

Se valora pues como superada la primera etapa del camino, en la que se perseguía determinar un significado para la Danza Educativa, fundamentado en todas aquellas cuestiones de interés ligadas a su nacimiento y desarrollo.

Se avanza a partir de ahora hacia el ámbito normativo por lo que cambia la estructura de los apartados y el trabajo de análisis en cada momento. La tarea comienza en el momento en que la Danza adquiere un espacio entre las titulaciones de nivel universitario, continuando con el nacimiento de la rama de la "Pedagogía de la Danza" en la que se insertan los estudios de Danza Educativa, no clasificados como enseñanza mínima en un principio pero que progresivamente lo va haciendo.

Son muchas las personalidades que a nivel internacional se han preocupado de este paso de las artes a la educación formal y por tanto a las legislaciones. Esta preocupación por educar a los escolares en el arte y por tanto, en el desarrollo de múltiples capacidades a través de ellas, ha sido una constante en algunos sectores internacionales antes que en España. De ahí que ya a finales de los años cincuenta se encuentren reflexiones como las que aparecen a continuación emitidas por Margaret N. H'Doubler.

Según ella, la danza debe volver a alcanzar la dimensión humana, siendo una parte innata de del mimos y debiéndose desarrollar como parte de la experiencia vital. De esta palabras la importante reflexión acerca de dónde y cómo llevar a cabo este trabajo. Para la autora la responsabilidad recae en los propios educadores, de ahí la importancia de la formación de los mismos.

If dance is to function again as a vital experience in the lives of our people, it must be the responsibility of our educators. This inclusion of dance in the general education program is the one means of giving free opportunity to all children for experiencing the contributions it can make to their developing personalities and their growing artistic natures. (p.10)

La Danza Educativa dentro de la especialidad de Pedagogía de la Danza, viene a responder a estas necesidades, imprimiendo en sus contenidos a su alumnado para la utilización de la Danza desde esta vía no profesional y educativa.

La reflexión principal es encontrar la ubicación correcta para la posterior implantación de dicha asignatura. En la cita anterior se hacer referencia a la integración de la misma en la educación general, siendo este el único medio donde impartirla gratuitamente y que suponga una oportunidad a todos los niños y niñas para conocer y desarrollar todos los beneficios que puede aportar el disfrute de la Danza Educativa.

6.1. Antecedentes del tratamiento legislativo en España de la Danza Educativa

Con objeto de transitar de lo general a lo particular y de dibujar un marco legislativo lo más exacto posible, el estudio normativo se abre con la L.O.G.S.E. Si bien la Danza Educativa no aparece literalmente aún representada en ésta, sí es el momento en el que las enseñanzas superiores de Danza se equiparan con los títulos universitarios y en el que nace la especialidad de Pedagogía de la Danza. En su currículum todavía no consta la Danza Educativa como enseñanza mínima a nivel estatal, aunque la normativa deje la puerta abierta a su inclusión dentro del desarrollo autonómico de la misma.

La LOGSE aportó a la educación musical escolar un impulso desconocido hasta entonces: al final, la danza estaba presente en todos los cursos de la enseñanza obligatoria. Un sueño en relación con el abandono de tantas décadas. En palabras de Kodály “sin música no existe hombre completo, integral. Por eso es absolutamente natural y necesario que la música se integre en el currículum escolar”. Pero, como acabamos de comentar, su aplicación tuvo muchas limitaciones no sólo en primaria sino también en secundaria en donde la formación inicial del profesorado sigue siendo, a mi juicio, la gran asignatura pendiente. De todas maneras, aunque tuviéramos la mejor de las situaciones educativas, quince años es muy poco tiempo para transformar los hábitos culturales de un país que como decía Rubinstein, es muy rico, musicalmente hablando, pero no se ha preocupado de fomentar la música en la educación de sus ciudadanos. Pienso que la formación de un público implica, además, la colaboración estrecha de la administración local, es decir, pasa por tener una buena red de escuelas municipales de música. (Roche, 2010, p. 28)

Con estas palabras Elisa Roche transmite la importancia que supuso la entrada de la L.O.G.S.E. en la implantación y la regulación de las enseñanzas artísticas en España. Hasta entonces la Música y la Danza no tienen un espacio en la enseñanza obligatoria, de ahí la importancia de dicha ley. Con las palabras de Kodály, Elisa Roche reafirma la idea de la importancia de integrar la música en el currículum escolar. Aun así, ella reconoce que a 15 años vista (momento en el que hace este comentario) no es tiempo suficiente para

modificar los hábitos culturales existentes en un país. Para concluir relaciona esta idea con la importancia de la implicación de las administraciones en la creación de espacios para la formación en las enseñanzas artísticas como por ejemplo las Escuelas Municipales de Música. Esta reflexión de Lisa Roche la podemos extrapolar a la enseñanza de la Danza, ya que al igual que la Música ha estado totalmente ajena en España al ámbito educativo.

Una vez aprobada la L.O.G.S.E. en todo el territorio, la puesta en marcha de la misma tuvo determinados contratiempos en relación a las enseñanzas generales y a las artísticas en particular, por motivos de distinta índole. El país llevaba años con otro sistema educativo con docentes y centros muy anclados en un modelo educativo arcaico. A este respecto Elisa Roche (2010) dice:

Sin duda, las mayores dificultades estuvieron relacionadas con el pasado. La reforma puso en evidencia una situación institucional muy anquilosada y desestructurada que obligó a ordenar el plan que se extinguía para poder implantar el nuevo, algo imprescindible en el resto del sistema. Además, hubo mucha resistencia por parte de los equipos directivos y de los profesores para incorporarse a una dinámica nueva que requería voluntad de colaboración, tomar decisiones, trabajar en equipo y preparar respuestas a la altura de lo que se merecen hoy los alumnos. (p. 39)

A este mismo respecto prosigue Roche (2010) confirmando que los inicios no fueron fáciles y que los problemas fueron de distinta naturaleza, los problemas de dotación económica, junto a los problemas relacionados con los recursos humanos, su predisposición y su formación se entrelazaban con las ganas de cambio de otros.

No considero que la dotación económica fuera el principal problema de la reforma abordamos la implantación de los grados elemental y medio con la plantilla presupuestaria que había, ya que el ministerio de hacienda no dio ni una plaza más. Las dificultades para mí eran de otra índole y, entre otras cuestiones, estaban relacionadas, por una parte, con la mala distribución de los recursos humanos -tuvimos que hacer una gran reconversión de las plantillas del profesorado para racionalizar y equilibrar la

capacidad de los centros- y, por otra parte, con el ensimismamiento de las instituciones y la incomprensión del profesorado, muy mediatizado por unos hábitos docentes que llevaban décadas y no de inmovilizamos. Para hacer honor a la verdad, hay que decir que una parte importante del sector docente vivió el cambio con miedo incluso con rechazo y agresividad. Ante las innovaciones curriculares inquieta va más quien iba a dar las nuevas asignaturas o el compromiso con las nuevas funciones de trabajo en equipo que las aportaciones del currículo para mejorar la formación de los alumnos. (Ibíd.)

6.1.1. Antecedentes de la introducción de las enseñanzas de Danza en el sistema educativo

La Danza Educativa es actualmente asignatura obligatoria para los alumnos que cursan la Especialidad de Pedagogía de la Danza en las enseñanzas de grado superior en Danza, aunque no aparece en el currículo oficial de las enseñanzas superiores de Danza en sus inicios. Las enseñanzas superiores artísticas, y en concreto las de grado en Danza, tienen su origen en la regulación del sistema educativo nacional con la entrada en vigor de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (en adelante L.O.G.S.E.). A nivel histórico, las enseñanzas artísticas no habían sido reguladas con la determinación que el resto de enseñanzas, siendo de entre ellas la Música la primera en organizarse como enseñanza de ámbito nacional con la creación del primer Conservatorio de Música. Dicho centro se crea en Madrid el 15 de julio 1830, fundado por mandato de la Reina María Cristina y reconocido como Conservatorio de Música y Declamación español. Su gestión se encarga al tenor italiano Francesco Piermarini quien, junto a otros grandes maestros, impulsa la vida musical del Madrid de la época. A tal iniciativa se suman otras ciudades como Barcelona (Liceo 1838), Valencia (1879), Zaragoza (1890), Málaga (1870) y Sevilla (1889) que crearon escuelas y conservatorios en los años posteriores (Turina, 1994).

Las enseñanzas de Danza fueron ligadas a las enseñanzas de Música desde sus inicios y no adquirieron entidad propia hasta el Decreto promulgado el 11 de marzo de 1952. En esta fecha se establece una separación formal entre los estudios de Música y los de Declamación y Baile. Se crea la primera escuela de Arte Dramático en Madrid, que adopta el título de Real Escuela de Arte Dramático y Danza donde se imparte los estudios de Declamación y Baile (Bas Palmero, 2014).

Estos antecedentes históricos suponen la antesala de la figura del Conservatorio de Danza que no aparecerá recogida y legislada hasta 1990 con la L.O.G.S.E.

La transformación del grado superior, creado en 1966 al margen del resto de las enseñanzas superiores de la época, ha sido, sin duda, la aportación más trascendente y compleja de la reforma de las enseñanzas musicales planteada en la ley orgánica de ordenación del sistema educativo (L.O.G.S.E.). La equiparación de las titulaciones con las universitarias, la separación del grado superior de los niveles precedentes, y el nuevo currículo, semejante en su estructura a las enseñanzas universitarias, son conquistas que, si bien llegan con más de sesenta años de retraso, ya no tienen vuelta atrás. Todas ellas han cambiado el concepto anacrónico de conservatorio superior que hemos venido arrastrando durante el siglo XX -y que tanto nos ha distanciado del desarrollo que ha tenido en los países centroeuropeos- y ha establecido un nuevo ámbito de enseñanza superior no universitario para el que la propia L.O.G.S.E. no supo prever la respuesta jurídica que demandaban los logros señalados. (Roche, 2010, p. 237)

Elisa Roche hace referencia a que la equiparación de las enseñanzas superiores artísticas a los estudios universitarios supone además de un avance significativo para el futuro artístico del país, el acercamiento a la realidad existente en el resto de los países centroeuropeo que desde hace años cuentan con estos niveles de estudio para las enseñanzas artísticas.

6.1.2. Las enseñanzas superiores de Danza en la L.O.G.S.E. Año 1990

El 3 de octubre de 1990 se publica en el Boletín Oficial del Estado (en adelante B.O.E.) la L.O.G.S.E. Si bien dicha norma no recoge en su texto literalmente consideración alguna sobre la Danza Educativa, sí que es valorada como una referencia en cuanto a las concreciones que se establecen para las enseñanzas de grado superior de Danza hasta entonces existentes.

La primera referencia a las enseñanzas artísticas en la citada ley aparece en el Título Segundo llamado “De las Enseñanzas de Régimen Especial” y concretamente en su Capítulo Primero titulado “De las Enseñanzas Artísticas”, el cual empieza en el artículo 38 disponiendo que la finalidad de tales estudios es formar a los alumnos en las distintas disciplinas artísticas con calidad y rigor, para una futura incursión en el ámbito profesional.

A continuación, dentro del mencionado Capítulo, se abre la Sección primera, “De la Música y de la Danza” haciendo distinción de este modo entre los estudios de ambas disciplinas y los de arte dramático, artes plásticas y diseño.

En el caso de Música y Danza la organización del plan de estudios es equitativa en la división en grados y duración de cada uno de ellos. Así la organización de las enseñanzas de Música y Danza las distribuye en tres grados: grado elemental, con cuatro años de duración; grado medio, con seis años de duración estructurados en tres ciclos de dos cursos cada uno; y grado superior, constituido por un solo ciclo y cuya duración se establece en cuatro cursos académicos, como se recoge en el artículo 39.1.

En el Artículo 40 de la ley se recogen las características fundamentales que deberá tener el alumnado para acceder a cada grado. En el grado elemental prevalecerá la edad como requisito más importante. Para el acceso al grado medio, los alumnos tendrán que realizar una prueba específica, en la que demuestre tener dominio de los contenidos

necesarios para obtener un buen aprovechamiento de los estudios a cursar. Mientras, el acceso al grado superior, nivel en el que se centra esta investigación, es más restringido y existen dos pruebas de acceso distintas con distintos requisitos:

- Con requisitos académicos específicos: En esta la persona candidata deberá demostrar los conocimientos y habilidades profesionales necesarios para cursar con aprovechamiento las enseñanzas correspondientes. Además, como requisitos académicos, habrá de estar en posesión del título de Bachiller, tener aprobados los estudios correspondientes al tercer ciclo de grado medio y haber superado la prueba específica de acceso que establezca el Gobierno en su momento.
- En caso de no cumplir los requisitos académicos expresados, el artículo 40.3 contempla que será posible acceder al grado superior de estas enseñanzas sin cumplir los requisitos académicos establecidos siempre que el aspirante demuestre tener tanto los conocimientos y aptitudes propios del grado medio como las habilidades específicas necesarias para cursar con aprovechamiento las enseñanzas correspondientes.

Tras el acceso y la superación de los estudios de Grado Superior, la ley expone que se obtendrá el título superior en la especialidad correspondiente, el cual será equivalente, a todos los efectos, al título de Licenciado Universitario. Con esta equivalencia así dispuesta se entiende que quedan reconocidos y dignificados los estudios de danza.

6.1.3. De la LOGSE de 1990 al Real Decreto 1463/1999, de 17 de septiembre, por el que se establecen los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas del grado superior de Danza y se regula la prueba de acceso a estos estudios

El 29 de Septiembre de 1.999 se publica el Real Decreto 1463/1999 de 17 de septiembre donde se establecen por primera vez los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas del grado superior de Danza y se regula la prueba de acceso a estos estudios. En su artículo 6 se plasma la estructura y ordenación del grado superior de Danza, el cual se estructurará en cuatro cursos académicos y dos especialidades: “Coreografía y Técnicas de Interpretación de la Danza” y “Pedagogía de la Danza” en cuyo marco se desarrollarán específicamente los estudios de "Danza Educativa".

Los Artículos 7 y 8 señalan respectivamente los objetivos generales de la especialidad de Pedagogía de la Danza y los de la especialidad de Coreografía y Técnicas de Interpretación de la Danza. La presente investigación se centra en la especialidad de Pedagogía de la Danza (Artículo 7) por lo que en este apartado se analizan los objetivos correspondientes a dicha especialidad. Se presenta el contenido literal a continuación y posteriormente se ofrece una interpretación del texto:

Artículo 6: Objetivos generales de la especialidad de Pedagogía de la Danza

Las enseñanzas de grado superior de Danza correspondientes a la especialidad de Pedagogía de la Danza tendrán como objetivos generales los siguientes

- a) Conocer, comprender y valorar el desarrollo histórico de la danza en las distintas culturas y los factores sociales, estéticos y artísticos que lo sustentan.
- b) Conocer el cuerpo humano, su proceso de desarrollo y sus capacidades y limitaciones como vehículo artístico y de expresión a través de la danza.

- c) Capacitar para la enseñanza de la danza mediante la adquisición y aplicación de conocimientos pedagógicos y didácticos básicos, así como la profundización en métodos pedagógicos especializados.
- d) Conocer los aspectos generales del sistema educativo, los procedimientos para la elaboración de planes y programas educativos, sus diferentes formas de aplicación y desarrollo y los criterios y técnicas de evaluación educativa.
- e) Conocer el marco jurídico y administrativo en el que se desarrolla la actividad docente y la producción de los espectáculos de danza.
- f) Conocer los fundamentos de la creación coreográfica y de los factores espaciales, temporales e interpretativos que acompañan a la escenificación.
- g) Conocer y analizar el repertorio y las escuelas, estilos y técnicas de la Danza y capacitar al maestro de danza para su transmisión a los alumnos.
- h) Profundizar en las técnicas interpretativas y en los nuevos lenguajes escénicos. Conocer el proceso creativo de los bailarines.
- i) Conocer y utilizar la música como parte del proceso de aprendizaje de la danza. (R.D. 1463/1999)

Con respecto al objetivo a):

La importancia de este objetivo se entiende en cuanto a la necesidad que tiene el ser humano de conocer sus orígenes, para afianzar su identidad y conocer los medios utilizados en las antiguas civilizaciones para expresarse tanto en el día a día como en los momentos importantes y con los rituales establecidos, a través de la danza. Igualmente importante resulta conocer qué patrones han condicionado las Danzas llamadas Históricas que a través del tiempo se han venido desarrollando y cuyo estudio será muy enriquecedor para el alumnado.

Con respecto al objetivo b):

Este objetivo es fundamental en esta materia ya que la base y el vehículo para su expresión lo constituye el cuerpo humano. De ahí la necesidad de conocerlo a fondo y comprender sus posibilidades anatómicas así como sus limitaciones con la ayuda de la danza. La fisiología del cuerpo humano, así como las patologías derivadas de la práctica de la Danza son contenidos a desarrollar a través de este objetivo.

Con respecto al objetivo c):

Este objetivo nos remite a la necesidad del futuro docente de llevar a término exitosamente su labor didáctica en el aula. El docente debe estar en posesión de los conocimientos oportunos para poder transmitir todo los contenidos pertinentes relacionados con las disciplinas pedagógicas apropiadas de la especialidad.

Con respecto al objetivo d):

Este objetivo trata de la formación del profesorado en cuanto a las cuestiones administrativas se refiere, es decir, el docente debe estar preparado para pasar al terreno práctico y concretar las ideas que pueda tener sobre el papel, a fin de organizar sus clases convenientemente en cuanto a programaciones y otras cuestiones derivadas de la organización de las enseñanzas. Debe ser capaz de evaluarse asimismo en su práctica docente y a los alumnos en cuanto a la consecución de sus objetivos.

Con respecto al objetivo e):

Este objetivo pretende que la formación del alumnado de pedagogía de la Danza no sólo conozca la actividad dentro del aula es importante sino que, con miras a la actividad profesional de su futuro alumnado, es importante que el docente conozca el funcionamiento y los medios existentes para las producciones de espectáculos de todo tipo y en los diferentes contextos.

Con respecto al objetivo d):

Este objetivo pretende dar respuesta al una parte del alumnado que cursa estos estudios, cuya intención es dedicarse a la escena, por tanto es necesario que sean capaces de crear una coreografía determinada y de saber usar todos los recursos a su alcance para ello en este ámbito.

Con respecto al objetivo e):

Este objetivo remite al estudio de las danzas que otros creadores históricos inventaron en su momento. Este estudio junto con la profundización en los estilos y las técnicas existentes capacitar al alumnado para crear sus propias danzas. Importante igualmente la capacidad para la transmisión de las mismas, aspecto fundamental para la docencia.

Con respecto al objetivo f):

Este objetivo ayuda a completar la formación y la capacitación del alumnado en otros lenguajes expresivos, como lo es la interpretación. Este lenguaje posee sus claves concretas, que el alumno debe conocer y adquirir puesto que enriquece su práctica dancística. Es muy importante trabajar el conjunto de las técnicas necesarias para la creación dentro de la danza.

Con respecto al objetivo g):

Este objetivo remite a la disciplina “hermana” de la Danza: la Música. Se considera fundamental para el desarrollo de la misma formación dancística. El alumnado debe haber estudiado no sólo los fundamentos en los que se sustenta una partitura musical, sino también la manera de utilizarla en el aula como acompañamiento de la Danza y así sacar el mayor provecho de esta hermandad. La música ayuda a afianzar los contenidos impartidos en el aula a través de la danza.

Prosiguiendo con la normativa se continua comentando los dos primeros apartados del Artículo 7, todos ellos como hemos visto, conducen a garantizar la adquisición de los conocimientos mínimos relativos a la Danza y al cuerpo, comunes a las dos especialidades. El conocimiento de la historia de la Danza y su evolución brinda al alumno una visión general del fenómeno dancístico desde sus primeras manifestaciones hasta la época actual. El conocimiento profundo del cuerpo humano, sus características, sus posibilidades, sus limitaciones y su funcionamiento le ayudan a adquirir las competencias necesarias para su utilización tanto en lo general, como dentro de la práctica dancística.

Estos son considerados en el nuevo plan de estudios contenidos mínimos indispensables para el futuro docente y para el futuro coreógrafo. El medio a través del cual se desarrolla la práctica dancística es el cuerpo, por lo tanto tener un conocimiento exhaustivo y sus posibilidades y limitaciones, así como de las patologías derivadas de la danza y de cómo debe ser una nutrición adecuada, resultan aspectos fundamentales.

La necesidad de inculcar al futuro docente el dominio de todos los aspectos formales para un correcto desarrollo de su praxis. Los alumnos deben adquirir las herramientas pedagógicas necesarias para la elaboración de planes de estudios, proyectos educativos de centro, planes anuales y programaciones, así como del resto de documentos a presentar por los miembros pertenecientes a las comunidades educativas. Los objetivos señalados también hacen constar que al finalizar su grado el alumno deberá comprender el funcionamiento jurídico y administrativo del sistema en el que va a desempeñar su práctica docente y/o artística.

Estos objetivos también se vinculan con el conocimiento coreográfico e interpretativo que el alumno debe adquirir. El estudiante debe asimilar tanto las técnicas interpretativas como las diferentes metodologías existentes para el desarrollo del proceso creativo, con objeto de poder trasladarlos a sus futuros discípulos ya sea dentro de su labor interpretativa o coreográfica. Se abarca el examen y estudio comparativo de las escuelas de mayor relevancia, el conocimiento y análisis del repertorio coreográfico-

artístico junto al conocimiento histórico y teórico acerca de los coreógrafos y personalidades más relevantes del ámbito dancístico.

En la última sección de los objetivos que marca el Real Decreto emergen las destrezas relativas al uso de la música en el proceso de aprendizaje. El alumnado ha de entender los parámetros musicales para incluirlos en su práctica educativa y facilitar el aprendizaje de la Danza.

Una vez enumerados los objetivos propios de cada especialidad, el Real Decreto presenta en el Artículo 9 cuál será la duración total de currículo y los tiempos lectivos mínimos. Aquí se precisa la duración de los estudios esbozados en los artículos anteriores. Se introduce el concepto de crédito como medida de tiempo especificando que cada crédito tiene un valor de diez horas lectivas y estableciéndose en trescientos créditos la duración total del grado de Danza. Este punto resulta de enorme interés para la presente investigación por cuando define el valor en créditos y carga lectiva que se otorga a cada materia y, de forma concreta, a la de Danza Educativa.

En el Artículo 10 se abre el desarrollo del currículo. El artículo refleja por una parte, los contenidos mínimos y por otra, los tiempos lectivos desarrollados en el Anexo del Real Decreto. En el segundo apartado expone que las Administraciones Educativas tienen la autonomía de organizar las propias materias en las asignaturas que consideren oportunas, así como la determinación de la carga lectiva y el curso, o los cursos, en los que se pueden desarrollar esas asignaturas.

Y es en el Anexo donde se establecen las materias, contenidos y tiempos lectivos correspondientes a las enseñanzas mínimas del grado superior de Danza listándose las siguientes como: Materias / especialidad Pedagogía de la Danza (150 créditos/totales).

- Teoría e Historia de la Danza, del Arte y de los Principios Estéticos (17,5 créditos totales en el grado)
- Anatomía y Fisiología del Movimiento (16,5 créditos totales en el grado)

- Psicología Evolutiva y de la Educación (10 créditos totales en el grado)
- Pedagogía (12 créditos totales en el grado)
- Metodología y Didáctica de la Danza (19 créditos totales en el grado)
- Análisis del Repertorio (20 créditos totales en el grado)
- Escenificación de la Danza (12 créditos totales en el grado)
- Producción y Gestión Cultural (4,5 créditos totales en el grado)
- Música (14 créditos totales en el grado)
- Interpretación y Técnicas de Danza (20 créditos totales en el grado)
- Proyecto fin de carrera (4,5 créditos totales en el grado)

La Danza Educativa, como se ha dicho, no es considerada hasta ahora una materia de obligada implementación en los centros oficiales que imparten el grado superior de Danza. Sin embargo, el artículo 4 de este mismo Real Decreto, en referencia a lo dispuesto en el Artículo 4.2. de la L.O.G.S.E. prevé que en aquellas Comunidades Autónomas sin lengua propia las enseñanzas mínimas comunes a nivel nacional tendrán una ponderación del 65% y que el 35% restante quedará de libre disposición a concretar por las Administraciones Educativas, propiciando de tal modo la autonomía pedagógica de los centros. La legislación otorga así a las Comunidades Autónomas y a los propios centros la capacidad de terminar de concretar y configurar su propio currículo de las enseñanzas de grado superior en ambas especialidades. Esta previsión abre la posibilidad de que la Comunidad Autónoma de Madrid diseñe una implantación con características propias sobre la que se profundiza a continuación.

6.2. La Danza Educativa en el currículo de la Educación Superior en Danza en la Comunidad de Madrid.

La Danza Educativa, como se refleja en el capítulo anterior no aparece recogida en el Real Decreto 1463/2009. Esta asignatura no se considera "enseñanza mínima" entre las asignaturas obligatorias de ámbito nacional. Cada Comunidad Autónoma o, en su caso, cada centro dispondrá de la autonomía suficiente para decidir la concreción de las materias a incluir en su currículo y dotar a sus alumnos de formación en esta asignatura y/o en otras no reflejadas en la ley.

El panorama de las enseñanzas de grado superior de Danza a nivel nacional, empieza a cambiar en el año 1999 gracias al expresado Real Decreto 1463/2009 por cuanto desarrolla lo previsto en la L.O.G.S.E. nueve años antes. A partir desde ese mismo momento el avance es significativo para el futuro de los profesionales de la danza y los cambios suponen para los bailarines una elevación de categoría y una equiparación con el resto del panorama artístico internacional. Se reconoce la titulación superior de grado en Danza, equiparándose a Estados Unidos que ya la poseía en desde 1932 y al resto de Europa, que contaba con ella a partir de 1970.

Desde 1999 proliferan en España los centros en los que se imparten las enseñanzas artísticas superiores de Danza, que a menudo incorporan en sus plantillas a personalidades significativas para el mundo de la Danza. Estos serían los centros que imparten enseñanzas artísticas superiores de Danza desde 1999:

- María de Ávila (Madrid)
- Instituto Superior Alicia Alonso (Universidad Rey Juan Carlos, Madrid)
- Conservatorio Superior de Danza de Málaga
- Conservatorio Superior de Danza de Valencia

- Conservatorio Superior de Danza de Alicante
- Conservatorio Superior de Danza de Barcelona (Institut del Teatre)

Dos de las instituciones enumeradas se encuentran en Madrid, dos en la Comunidad Valenciana y una en Cataluña y Andalucía. La Comunidad Autónoma de Madrid se valora entonces como núcleo de difusión de estos estudios. En este sentido, el Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid (en adelante B.O.C.M.) publica en 2002 una Orden del Consejo de Educación a través de la cual se establece el currículo oficial del grado superior de las enseñanzas de Danza para los centros superiores dependientes de la Comunidad de Madrid. En este documento se presenta por primera vez como asignatura la Danza Educativa.

Los condicionantes que llevaron a incluir esta asignatura en las enseñanzas superiores de Danza están determinados por distintos factores entre ellos políticos, formativos y personales. También son considerados para determinar la entrada de esta asignatura los valores que se consideran que se inculcan a través de ella.

No one who understands the relation of the arts to human personality can question their values in education, nor can those who have followed educational science during recent years fail to see that provision for the arts must be made in any adequate educational plan. If we go to one of the first masters of educational theory, Plato, we are told that "the purpose of education is to give to the body and soul all the beauty and all the perfection of which they are capable." This definition of purpose still holds, but today we would qualify Plato's statement in some such manner as that suggested by Spencer in his definition of life as "The conscious adjustment of internal relations to external." Both views, it is clear, focus upon the development and growth of the individual, and both imply self-activity, which we may take as the keynote of current educational speculation. (Mertz y Roach, 2002, p. 11)

Como se refleja en estas palabras los valores de incluir las enseñanzas artísticas en la educación son numerosos, por lo que en el ámbito de las enseñanzas superiores de

Pedagogía de la Danza, donde se forma a los futuros docentes esta modalidad de Danza no profesional, debe estar incluida.

Se enuncia en esta misma cita que ya Platón, uno de los primeros maestros de la teoría educativa, dijo que “el propósito de la educación es dar al cuerpo y al alma toda la belleza y toda la perfección de la que son capaces” y Spencer define la vida como "el ajuste consciente de las relaciones internas a externas". Partiendo de estas dos ideas que representan el desarrollo y crecimiento del individuo se presenta una asignatura como la Danza Educativa indispensable en la formación del docente de Danza.

6. 2. 1. Currículo del grado superior de las enseñanzas de Danza en la Comunidad de Madrid. La Orden 2284/2002

La Orden 2284/2002 representa el punto de partida histórico y legislativo para la puesta en marcha de los centros superiores de Danza en Madrid. En ella se recoge por primera vez, en un documento oficial, la Danza Educativa como asignatura.

El miércoles 5 de junio de 2002 se publica en el B.O.C.M. número 132 la Orden 2284/2002 del 22 de mayo, del Consejo de Educación, por la que se establece el currículo del grado superior de las enseñanzas de Danza.

Tiene como finalidad básica concretar las asignaturas que configuran el currículo obligatorio de estas enseñanzas. Asimismo, y con objeto de proporcionar una completa formación práctica, teórica y metodológica que garantice una alta cualificación profesional en los distintos ámbitos expresivos de la Danza, esta norma articula la posibilidad de que los centros, en el ejercicio de su autonomía organizativa y pedagógica, determinen una oferta de asignaturas optativas y de libre elección por el alumno que, además de asegurar calidad, responda a las demandas e intereses de los profesionales de la Danza. (Orden 2284/2002 de la CAM).

Como se deduce de la cita anterior, el objeto de dicho texto consiste en la determinación del currículo, la presentación de las materias obligatorias y la precisión del número de créditos de las mismas. Se delimita además la autonomía otorgada a los centros para la concreción de su propio currículo, con el fin de tener su propia identidad. Tal autonomía se plasma en la libertad para proponer sus propias asignaturas optativas y aquellas de libre elección. Igualmente se ponen de manifiesto cuestiones relativas al límite de permanencia en los centros, los requisitos que exigen las pruebas de acceso, etc. Se entiende pues que esta Orden desarrolla de una forma más directa y exhaustiva dicho Real Decreto 1463/1999.

La Danza Educativa se incorpora oficialmente en los planes de estudio de las enseñanzas artísticas de Grado Superior de Danza en la Comunidad de Madrid a partir

del curso 2002/2003, según lo dispuesto en la Orden 2284/2002 analizada en los apartados anteriores. Esta Orden que se promulga el 22 de mayo, establece el currículo del grado superior de las enseñanzas de Danza y aparece publicada en el Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid el 5 de junio de 2002, el en número 132 de dicho boletín.

Con respecto a cuál fue el empuje para que la Danza Educativa se incorporara a este nuevo plan de estudios de la Comunidad de Madrid, Verena Maschat (que estuvo en dicha comisión elaborando el currículo de dicha asignatura) expone:

Inicialmente no se había contemplado porque en España el concepto de la educación artística para el ámbito amateur no estaba desarrollado. La experiencia de Elisa Roche en sus estudios en el Orff-Institut de Salzburgo (Austria) le hizo introducir estas ideas a su vuelta, y fue su visión de la importancia de una educación artística y estética en todos los niveles que le hice insistir en la importancia de incluir este área en el plan de estudios, no solo como asignatura sino incluso como itinerario, cosa que lamentablemente hasta ahora no se ha ofrecido a los alumnos interesados. (V. Maschat, 2017, comunicación personal)

La Danza Educativa en esta Orden adopta el nombre de Metodología y Didáctica de la Danza Educativa y la conforma dos asignaturas con los nombres de Metodología y Didáctica de la Danza Educativa I y Metodología y Didáctica de la Danza Educativa II. Estas deben ser obligatoriamente cursadas y aprobadas para la obtención del Título de grado superior en Pedagogía de la Danza.

Estas asignaturas, como ya se ha comentado, pertenecen según la normativa, al conjunto de asignaturas que constituyen la especialidad de Pedagogía de la Danza. Especialidad diseñada para los alumnos del grado superior, que tienen como finalidad la adquisición de conocimientos para el desempeño de la docencia de la Danza.

Como se refleja en los apartados anteriores, las enseñanzas de grado en Danza están diseñadas para ser desarrolladas en cuatro cursos académicos, pudiendo permanecer en el centro hasta un total de ocho cursos académicos y como caso excepcional obtener

un año más para concluir dichos estudios. Se deben superar todas las materias de entre ellas la Metodología y Didáctica de la Danza Educativa.

La Metodología y Didáctica de la Danza Educativa es una asignatura perteneciente a la materia de Metodología y Didáctica de la Danza, junto a otras tres asignaturas: “Fundamentos Básicos de la Educación Corporal”, “Danza, Expresión y Creatividad” y Prácticas Docentes. Como se refleja en el Anexo I de la Orden, es una asignatura común a las cuatro opciones que se ofertan para los alumnos que cursan la especialidad de Pedagogía de la Danza, debiendo ser cursada por los alumnos de la opción de Danza Clásica, Danza Contemporánea, Danza Española y Baile Flamenco.

Metodología y Didáctica de la Danza Educativa es una asignatura de carácter práctico, según lo establecido en el Anexo III, por lo que la relación en el aula de profesor/alumnos es de 1/20. A pesar de ser considerada de carácter práctico, tiene como se describe en el Anexo II una base teórica en la que se apoya desarrolla y analiza la parte práctica.

Las dos asignaturas que conforman la Metodología y Didáctica de la Danza Educativa están programadas, según la normativa, en dos cursos: tercero y cuarto. Cada una de las dos asignaturas tienen un cómputo de 4,5 créditos haciendo entre las dos un total de 9 créditos.

A nivel de contenidos, como aparece en el Anexo II, las asignaturas de Metodología y Didáctica de la Danza Educativa I y II.

Esta Orden supone un verdadero avance para la Danza Educativa y para todos los precursores, defensores y estudiosos especialistas en la materia. Por primera vez aparece reflejada en un documento oficial, pasando a formar parte desde entonces del currículo oficial de las enseñanzas de grado superior de Danza. Se pone de manifiesto, por tanto, la importancia de la misma para los alumnos que sean titulados superiores de la especialidad de Pedagogía de la Danza.

6.2.2. La Danza Educativa y su incorporación en los planes de estudio del grado superior de Danza de ámbito autonómico en 2002

La Danza Educativa se incorpora oficialmente en los planes de estudio de las enseñanzas artísticas de Grado Superior de Danza en la Comunidad de Madrid a partir del curso 2002/2003, según lo dispuesto en la Orden 2284/2002 analizada en los apartados anteriores. Esta Orden que se promulga el 22 de mayo, establece el currículo del grado superior de las enseñanzas de Danza y aparece publicada en el Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid el 5 de junio de 2002 número 132.

Esta asignatura nace por el interés de desarrollar la educación desde un ámbito nuevo, centrado en el crecimiento del individuo principalmente y en el desarrollo integral. Para esta línea educativa se forma a los docentes a través de la Danza Educativa, de ahí el interés por esta asignatura en el Grado Superior de Danza y en la presente investigación.

El punto de partida de la práctica educativa a través de esta línea de trabajo es el propio conocimiento de las capacidades innatas del alumnado, siendo ese el punto de partida para el aprendizaje. Con la incorporación de esta asignatura en el plan de estudios, se pretende despertar el interés por esta otra vía educativa a los futuros docentes.

Estas palabras vienen a corroborar las ideas anteriores:

The higher aim of education today is the development to the fullest extent of the growth of the individual, based upon a scientific understanding of all his or her needs and capacities. In so doing, we try to attune our own thinking to harmonize with students' particular interests, because we realize that in their interests lie the key to their needs and capacities. Education cannot supply individual capacities - these must be inborn - but it can stimulate and aid in their growth; it can assist students by giving them the opportunity to develop themselves. (Mertz y Roach, 2002, p. 11)

La Danza Educativa en esta Orden adopta el nombre de Metodología y Didáctica de la Danza Educativa y la conforma dos asignaturas con los nombres de Metodología y Didáctica de la Danza Educativa I y Metodología y Didáctica de la Danza Educativa II. Estas deben ser obligatoriamente cursadas y aprobadas para la obtención del Título de grado superior en Pedagogía de la Danza.

Estas asignaturas, como ya se ha comentado, pertenecen según la normativa, al conjunto de asignaturas que constituyen la especialidad de Pedagogía de la Danza. Especialidad diseñada para los alumnos del grado superior, que tienen como finalidad la adquisición de conocimientos para el desempeño de la docencia de la Danza.

Como se refleja en los apartados anteriores, las enseñanzas de grado en Danza están diseñadas para ser desarrolladas en cuatro cursos académicos, pudiéndose permanecer en el centro hasta un total de ocho cursos académicos y como caso excepcional obtener un año más para concluir dichos estudios. Se deben superar todas las materias de entre ellas la Metodología y Didáctica de la Danza Educativa.

La Metodología y Didáctica de la Danza Educativa es una asignatura perteneciente a la materia de Metodología y Didáctica de la Danza, junto a otras tres asignaturas: “Fundamentos Básicos de la Educación Corporal”, “Danza, Expresión y Creatividad” y Prácticas Docentes. Como se refleja en el Anexo I de la Orden, es una asignatura común a las cuatro opciones que se ofertan para los alumnos que cursan la especialidad de Pedagogía de la Danza, debiendo ser cursada por los alumnos de la opción de Danza Clásica, Danza Contemporánea, Danza Española y Baile Flamenco.

Metodología y Didáctica de la Danza Educativa es una asignatura de carácter práctico, según lo establecido en el Anexo III, por lo que la relación en el aula de profesor/alumnos es de 1/20. A pesar de ser considerada de carácter práctico, tiene como se describe en el Anexo II una base teórica en la que se apoya desarrolla y analiza la parte práctica.

Las dos asignaturas que conforman la Metodología y Didáctica de la Danza Educativa están programadas, según la normativa, en dos cursos: tercero y cuarto. Cada una de las dos asignaturas tienen un cómputo de 4,5 créditos haciendo entre las dos un total de 9 créditos.

A nivel de contenidos, como aparece en el Anexo II, las asignaturas de Metodología y Didáctica de la Danza Educativa I y II.

Esta Orden supone un verdadero avance para la Danza Educativa y para todos los precursores, defensores y estudiosos especialistas en la materia. Por primera vez aparece reflejada en un documento oficial, pasando a formar parte desde entonces del currículo oficial de las enseñanzas de grado superior de Danza. Se pone de manifiesto, por tanto, la importancia de la misma para los alumnos que sean titulados superiores de la especialidad de Pedagogía de la Danza.

Para incluir la Danza Educativa en las enseñanzas superiores de Danza y no otra, la comisión organizadora de la norma, entre las que se encontraban Elisa Roche y Verena Maschat (personalidades analizadas en capítulos anteriores), haciendo un ejercicio de reflexión consideran la importancia de esta línea de formación.

Con las siguientes palabras de Margaret N. H'Doubler, recogidas por Mertz, A., y Roach, J. (2002), damos respuesta a qué tipo de cuestiones llevan a considerar la Danza Educativa interesante para ser cursada y qué tipo de orientación dar a la misma. En las líneas que siguen se pone de manifiesto una visión de la Danza desde el punto de partida del movimiento y la creación principalmente.

In considering such a plan, we should be able to answer such questions as these: What do we mean by dance? What are its ultimate values and justifications? Of what importance is creative art activity in the development of the mind? And finally, what is its value for the individual? Such a search into the nature of dance yields a philosophy based on a fundamental belief in the artistic and aesthetic capacities of human nature and in the values of expression through some creative art activity. From this philosophy must be formed a theory that will be an expression of the aims for which dance should work

well as a formulation of the underlying principles. An example of such a formulation is the insistence that dance be experienced as an adequate means of expression, so that when the movements of the intellectual, emotional and spiritual natures are coordinated with the activities of the body, there will result an expression that is vital and dynamic. (p. 10)

La búsqueda de la naturaleza de la Danza que se quiere enseñar es un ejercicio fundamental para el futuro docente, alumnado de Pedagogía de la Danza, para determinar en qué ámbito educativo quiere ejercer su práctica docente. También determinará el perfil de su alumnado en función a la filosofía que quiera transmitir. En la reflexión de estos parámetros se origina esta asignatura.

La Danza Educativa pretende dar respuesta al desarrollo de las capacidades artísticas y estéticas así como los valores de la expresión a través de la Danza. Para esta práctica la Danza es el medio, el vehículo a través del cual desarrollar otros principios.

To work toward this end, we must build a theory on a knowledge of the structure of the body and the laws of bodily movement. And to appreciate and understand the relation between feeling and action, we must know the psychology of the emotions and the part they play in the urge to expression in movement. This carries us over into the science of dance: the systematized knowledge that tells us how to go to work – and how to adjust our efforts to attain the desired ends. This ends will depend upon the view we hold for art, its social and individual values. Also, we must develop a technique that will result in forms that are in accordance with this artistic tradition. (Ibíd., p.11)

La misma autora, continua reflexionando sobre cómo se debe dirigir el trabajo hacia esta línea educativa. Ella transmite la importancia de construir una teoría sobre el conocimiento de la estructura del cuerpo y las leyes del movimiento corporal en relación con el sentimiento. En esta misma línea continua reflexionando sobre los conocimientos que debe manejar el docente como son la psicología de las emociones y la expresión del movimiento.

En la especialidad de Pedagogía de la Danza y en concreto en el ámbito de la Danza Educativa dentro del marco de las enseñanzas superiores de Danza según lo encontrado para el desarrollo de esta normativa, gira en torno a esta idea de la Danza plasmada en la cita. Realizando un trabajo consciente sobre el conocimiento de la Danza y como gestionar y ajustar los esfuerzos para conseguir unos determinados fines educativos.

6.3. Modificación del plan de estudio de las enseñanzas de grado superior en Danza en la Comunidad de Madrid. La Danza Educativa en la L.O.E.

A continuación se analiza lo que sucede unos años más tarde (2006), con la modificación en la ley básica de educación a nivel estatal la denominada Ley Orgánica de Educación (en adelante L.O.E.) y la repercusión que este cambio tiene con respecto a las enseñanzas superiores de Danza.

A continuación se analiza lo que sucede unos años más tarde (2006), con la modificación de la ley de educación estatal (L.O.E.). Y la repercusión que este cambio presenta en las enseñanzas superiores de Danza.

Previamente a nivel nacional se promulga una nueva ley de educación la denominada Ley Orgánica de Calidad de la Educación (L.O.C.E.), esta nueva normativa no supone ningún cambio significativo para las enseñanzas superiores de Danza por lo que en esta investigación no se presta especial interés en ella.

Entre los aspectos de la Ley Organiza de Calidad de la Educación (L.O.C.E.) que el Gobierno se ha comprometido a revisar en un documento -por cierto, muy interesante- publicado a finales de septiembre pasado, no se incluyen las enseñanzas artísticas superiores a pesar de la situación de esquizofrenia jurídica, como señala Embid Irujo, en la que se encuentran. ¿Quiere decir que no se considera necesario revisar este aspecto o que el gobierno tiene el propósito -oculto- de realizar una legislación específica para ellas? (Roche, 2010, p. 241)

Con estas palabras Elisa Roche pone de manifiesto la falta de interés existente en la citada ley por las administraciones públicas. Por esto pasamos al análisis de la L.O.E. ya que ésta si supone cambios significativos en la organización de las enseñanzas artísticas superiores de Danza.

Las consecuencias de todos estos acontecimientos tendrán su reflejo en el ámbito autonómico madrileño con la aprobación de una nueva Orden relativa a las enseñanzas superiores de Danza, la Orden 4039/2006. En los apartados que siguen a continuación se profundiza en los contenidos propios de ambas normas, especialmente en lo que concierne a la Danza Educativa, comenzando por ubicar el contexto histórico en el que surgen.

6.3.1. Contexto histórico

El 2 de mayo de 2006, se promulga una nueva ley de educación de ámbito nacional, la L.O.E., cuya entrada en vigor supone la derogación de la L.O.G.S.E. Como aproximación a los elementos, en general, más innovadores de la L.O.E. se toman los mencionados por Berengueras y Vera (2015):

- La educación infantil comprende de 0 a 6 años divididos en dos ciclos de tres años cada uno, de carácter educativo e impartido por maestros.
- Los y las estudiantes pueden permanecer en los centros hasta los 18 años, con el objeto de obtener el Graduado en Educación Secundaria.
- Vuelven los programas de diversificación curricular, que se pueden cursar desde los quince años.
- La materia de Religión comprende tres opciones a elegir por los padres, una de carácter confesional, otro de carácter no confesional y no elegir ninguna opción o alternativa.
- La autonomía y la evaluación de centros, presentan modificaciones respecto a textos legales anteriores, como la no consideración de los proyectos curriculares como documentos de gestión y el cambio de los reglamentos de régimen interior por las normas de organización y funcionamiento y, en el

caso concreto de la evaluación de centros aparecen de nuevo las de carácter diagnóstico. (p. 15)

Estos cambios perfilan una nueva identidad en el país que se refleja directamente en el terreno de la educación, a este respecto Elisa Roche (2010) puntualiza sobre la incorporación de las enseñanzas artísticas dentro de la escuela:

Para mí, es uno de los grandes logros; un verdadero acontecimiento. Dicho esto, hay que lamentar algunas limitaciones que han empañado de forma notable en los resultados de una conquista histórica para la educación musical escolar. Me refiero, en primer lugar, las cuestiones relacionadas con los estudios:

- a) la contradicción de crear una especialidad de música para impartir la que engloba otros lenguajes artísticos como son la educación plástica y la dramatización
- b) la ausencia de una prueba de acceso específica que garantice que los alumnos poseen los necesarios conocimientos musicales para realizar la especialidad
- c) la masificación de las clases.

En otro orden de cosas, creo que las medidas políticas que se establecieron de habilitación de maestros para acometer la implantación de la educación primaria -sin esperar a contar con profesorado cualificado- fueron muy perjudiciales para el desarrollo del currículo. Por último, el hecho de que, en los colegios públicos, la figura del especialista de música sólo se cree en centros que tengan, al menos, dos líneas por curso, supone para el profesor la responsabilidad de atender a un número de alumnos desproporcionado; un castigo incomprensible que ha llevado a muchos maestros abandonar la especialidad. Éste es un ejemplo claro de cómo la aplicación de las normas puede desfigurar la finalidad y el sentido de las mismas. (p.28)

En lo que atañe las enseñanzas artísticas el preámbulo de la L.O.E. introduce lo siguiente:

La Ley regula, por una parte, las enseñanzas artísticas profesionales, que agrupan las enseñanzas de música y danza de grado medio, así como las de artes plásticas y diseño de grado medio y de grado superior. Por otro lado, establece las denominadas enseñanzas artísticas superiores, que agrupan los estudios superiores de música y danza, las enseñanzas de arte dramático, las enseñanzas de conservación y restauración de bienes culturales y los estudios superiores de artes plásticas y diseño. Estas últimas enseñanzas tienen carácter de educación superior y su organización se adecua a las exigencias correspondientes, lo que implica algunas peculiaridades en lo que se refiere al establecimiento de su currículo y la organización de los centros que las imparten. (L.O. 2/2206)

Será el artículo 58 el que amplíe estas consideraciones determinando la organización de las enseñanzas artísticas superiores. Se constata el carácter universitario de las mismas, se señala a los conservatorios o escuelas superiores de música y danza como los espacios designados para la formación superior en dichas áreas y se apuntan nociones respecto a la autonomía de las Administraciones y Centros educativos.

1. Corresponde al Gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas y al Consejo Superior de Enseñanzas Artísticas, definir la estructura y el contenido básicos de los diferentes estudios de enseñanzas artísticas superiores regulados en esta Ley.
2. En la definición a que se refiere el apartado anterior, se regularán las condiciones para la oferta de estudios de postgrado en los centros de enseñanzas artísticas superiores. Estos estudios conducirán a títulos equivalentes, a todos los efectos, a los títulos universitarios de postgrado.
3. Los estudios superiores de música y de danza se cursarán en los conservatorios o escuelas superiores de música y danza y los de arte

dramático en las escuelas superiores de arte dramático; los de conservación y restauración de bienes culturales en las escuelas superiores de conservación y restauración de bienes culturales; los estudios superiores de artes plásticas en las escuelas superiores de la especialidad correspondiente y los estudios superiores de diseño en las escuelas superiores de diseño.

4. Las Comunidades Autónomas y las universidades de sus respectivos ámbitos territoriales podrán convenir fórmulas de colaboración para los estudios de enseñanzas artísticas superiores regulados en esta Ley.

5. Asimismo las Administraciones educativas fomentarán convenios con las universidades para la organización de estudios de doctorado propios de las enseñanzas artísticas.

6. Los centros superiores de enseñanzas artísticas fomentarán programas de investigación en el ámbito de las disciplinas que les sean propias.

7. Las Administraciones educativas podrán adscribir centros de Enseñanzas Artísticas Superiores mediante convenio a las Universidades, según lo indicado en el artículo 11 de la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades.

8. Las Administraciones educativas podrán establecer procedimientos para favorecer la autonomía y facilitar la organización y gestión de los Conservatorios y Escuelas Superiores de Enseñanzas Artísticas. (Ibíd.)

Pero es el artículo 54 el que en mayor medida se dirige a la danza, al fijar las normativas de acceso, el nivel de la titulación que se obtiene a la finalización de los estudios y la estructuración en ciclos y especialidades.

Artículo 54. Estudios superiores de música y de danza.

1. Los estudios superiores de música y de danza se organizarán en diferentes especialidades y consistirán en un ciclo de duración variable según sus respectivas características.

2. Para acceder a los estudios superiores de música o de danza será preciso reunir los requisitos siguientes:

a) Estar en posesión del título de Bachiller o haber superado la prueba de acceso a la universidad para mayores de 25 años.

b) Haber superado una prueba específica de acceso regulada por las Administraciones educativas en la que el aspirante demuestre los conocimientos y habilidades profesionales necesarios para cursar con aprovechamiento las enseñanzas correspondientes. La posesión del título profesional será tenida en cuenta en la calificación final de la prueba.

3. Los alumnos y alumnas que hayan terminado los estudios superiores de Música o de Danza obtendrán el título Superior de Música o Danza en la especialidad de que se trate, que queda incluido a todos los efectos en el nivel 2 del Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior y será equivalente al título universitario de grado. Siempre que la normativa aplicable exija estar en posesión del título universitario de Grado, se entenderá que cumple este requisito quien esté en posesión del título Superior de Música o Danza. (Ibíd.)

En este nuevo marco normativo las Comunidades Autónomas continúan teniendo cierto grado de autonomía para la concreción de sus planes de estudios. Es el artículo 6 bis, 3 el que precisa que en las enseñanzas artísticas profesionales el Gobierno fijará los objetivos, competencias, contenidos y criterios de evaluación del currículo básico, que requerirán el 55 por 100 de los horarios escolares para las Comunidades Autónomas que tengan lengua cooficial y el 65 por 100 para aquellas que no la tengan, como es el caso de Madrid.

6.3.2. Modificación de Currículo del grado superior de las enseñanzas de Danza en la Comunidad de Madrid. La Orden 4039/2006

Como consecuencia de la aprobación de la L.O.E. se publica un nuevo documento: la Orden 4039/2006, de 19 de julio, del Consejero de Educación, por la que se modifica la Orden 2284/2002, de 22 de mayo, cuya estructura se configura de este modo:

- Artículo, único: Titulado: Modificación de la Orden 2284/2002, de 22 de mayo, por la que se establece el currículo del grado superior de Danza.
- Disposición Transitoria única: Titulada "Implantación de las enseñanzas".
- Disposición Derogatoria, única
- Disposiciones Finales: Primera y Segunda, bajo los títulos "Habilitación para la aplicación e interpretación de la Norma" y "entrada en vigor".
- Anexos: Anexo I, Anexo II y Anexo III.

En esta nueva Orden se vuelven a establecer aspectos básicos del currículo del grado superior de las enseñanzas de Danza a la vez que se constata la necesidad acumulada durante años - desde la implantación de los estudios de grado superior de Danza - de una revisión de algunos aspectos determinados del currículo. Igualmente se incorporan algunos elementos sugeridos por las comunidades educativas (docentes y centros) especialistas en las materias

Las modificaciones más significativas de la presente Orden se presentan en la especialidad de Coreografía y Técnicas de Interpretación de la Danza. En la Orden anterior esta especialidad quedaba dividida en dos opciones: Coreografía e Interpretación. En cada una de esas dos opciones los y las estudiantes podían elegir entre

dos líneas: Línea 1. Danza Clásica y Danza Contemporánea; y Línea 2. Danza Española y Baile Flamenco. La Especialidad de Coreografía y Técnicas de Interpretación de la Danza dispone de diversas materias, divididas en asignaturas obligatorias comunes y asignaturas obligatorias propias de la especialidad. En las asignaturas obligatorias propias de la especialidad aparecen los cambios principales, presentando un total de diez asignaturas, en la forma que sigue:

- Psicología aplicada a la Danza
- Composición y creación Coreográfica e Improvisación I a III
- Análisis del Movimiento
- Métodos de Registro de la Danza I y II
- Escenografía e Iluminación aplicadas a la Danza
- Interpretación Teatral I a III
- Espacio Escénico
- Dramaturgia
- Análisis del Repertorio de la Danza I a III (Clásica, Contemporánea, Española y Flamenco)
- Técnicas de Danza I a III
- Taller de Coreografía / Taller de Interpretación I a III (Clásica, Contemporánea, Española y Flamenco) (4039/2006 de la CAM)

Y finalmente, asignaturas optativas y de libre elección sumando un total de 348 créditos los necesarios para la superación de la especialidad de Coreografía y Técnicas de Interpretación de la Danza.

Otros apartados que se modifican en la Orden, de menos relevancia, son la redacción de determinados artículos, así como el establecimiento del mes de septiembre para la realización de las pruebas de acceso.

En los apartados seis y siete del Artículo único, se reflejan los cambios de nomenclatura que reciben algunas de las asignaturas del anterior plan de estudios:

- La asignatura Fundamentos de Etnomusicología, pasa a llamarse Música aplicada a la Danza IV.
- La asignatura Antropología e Historia de la Danza, modifica su nombre a Teoría e Historia de la Danza.
- La asignatura Interpretación y Dramaturgia y pasa a llamarse en este momento el nombre de Interpretación.

La asignatura Danza Educativa, dividida en Metodología y Didáctica de la Danza Educativa I y II aparece en los Anexos II y III de la norma. En el Anexo II se expone en el apartado segundo, denominado: asignaturas de la especialidad de Pedagogía de la Danza y presenta la misma descripción que en el Anexo II de la derogada Orden titulado: descripción de los contenidos de las asignaturas obligatorias.

La asignatura Metodología y Didáctica de la Danza Educativa vuelve a aparecer reflejada en el Anexo III titulado: clasificación de las asignaturas a efectos de la relación numérica máxima profesor/alumno; al igual que en el Anexo III de la Orden anterior, siendo en ambas la misma relación para dichas asignaturas, 1/20 por su carácter práctico.

Por todo lo descrito anteriormente, con la entrada en vigor de la nueva Ley Orgánica de Educación y la nueva Orden presentada por la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, la Danza Educativa en las enseñanzas de grado superior de Danza no sufre ningún cambio.

La especialidad de Pedagogía continua manteniendo las mismas directrices buscando el desarrollo de múltiples capacidades en el alumnado para el desempeño de su labor docente.

Relativo a la especialidad de Pedagogía Elisa Roche (2010) comenta:

La nueva especialidad prevé una formación, humanista, Psicopedagógicas y didáctica imprescindible para enfrentarse al ejercicio de la profesionalidad docente que hoy más que nunca requiere la intervención de los profesores para diseñar y realizar su propia práctica educativa. Pero todos sabemos que los amplios márgenes de autonomía de los que se dispone para articular propuestas de cambio y pensar de otro modo la enseñanza, sólo se pueden desarrollar en la medida en que el nivel y la calidad de la formación de los profesores lo permiten. (p. 169)

Para Elisa Roche la especialidad de Pedagogía en las enseñanzas superiores artísticas de Música debe de conducir a la formación de su alumnado en las competencias educativas mencionadas anteriormente. Las enseñanzas superiores de Música desde la L.O.G.S.E. han ido ligadas a las de Danza, por lo que se extrapolamos estas ideas a la especialidad de Pedagogía de la Danza.

6.3.3. La Danza Educativa en la Ley Orgánica de Educación L.O.E.

La Danza Educativa en la Ley Orgánica de Educación y con la redacción y aprobación de la Orden 4039/2006, de 19 de julio, recogida en el B.O.C.M. número 186 del día lunes 7 de agosto de 2006, con respecto a la Orden 2284/2002, de 22 de mayo, aparece recogida en el B.O.C.M. número 132 del día miércoles 5 de junio de 2002.

La asignatura Danza Educativa, dividida en Metodología y Didáctica de la Danza Educativa I y II aparece en los Anexos II y III de la norma. En el Anexo II se expone en el apartado segundo, denominado: asignaturas de la especialidad de Pedagogía de la Danza y presenta la misma descripción que en el Anexo II de la derogada Orden titulado: descripción de los contenidos de las asignaturas obligatorias.

La asignatura Metodología y Didáctica de la Danza Educativa vuelve a aparecer reflejada en el Anexo III titulado: clasificación de las asignaturas a efectos de la relación numérica máxima profesor/alumno; al igual que en el Anexo III de la Orden anterior, siendo en ambas la misma relación para dichas asignaturas, 1/20 por su carácter práctico.

Por todo lo descrito anteriormente, con la entrada en vigor de la nueva Ley Orgánica de Educación y la nueva Orden presentada por la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, la Danza Educativa en las enseñanzas de grado superior de Danza no sufre ningún cambio.

En este apartado por tanto, no remitimos a todo lo descrito anteriormente, lo que supone que la marcha de la asignatura tal y como se plantea años anteriores continúa con el mismo currículo, con la misma carga lectiva, así como los mismos objetivos y contenidos de aprendizaje.

Esta falta de modificación en la asignatura con la nueva normativa reguladora, pone de manifiesto que en el desarrollo de la misma, los elementos que configuran el currículo en dicha la ley son considerados correctos o bien no fueron modificados por su reciente implantación.

El transcurso de la Danza Educativa dentro de la L.O.E. supone una continuidad en el trabajo que se viene realizando en la misma en lo dispuesto por la normativa.

6.4. La Danza Educativa en las enseñanzas superiores de grado en Danza y su entrada en el Espacio Europeo de Educación Superior. Periodo 2009-2012

Se dirige la mirada en este punto a un momento clave para el desarrollo de las enseñanzas artísticas en general y de la Danza en particular, que no es otro que el instante en el que se van a reflejar las consecuencias del conocido como Plan Bolonia en la configuración de las enseñanzas superiores de Danza.

6.4.1. Contexto histórico

Las enseñanzas de grado superior en Danza, como se refleja en capítulos anteriores, aparecen legisladas por primera vez en el año 1990 y se implantan en los centros oficiales de toda la nación a partir del año 1999. El conjunto de profesores de dichas enseñanzas, así como las Administraciones Educativas de ámbito autonómico, en virtud de sus propios derechos, establecen cambios, adaptaciones y demás concreciones de la propia ley, promulgando en el caso de la Comunidad de Madrid, las Órdenes analizadas en los apartados anteriores de la presente investigación.

En ese mismo año 1999 se produce un acuerdo entre los principales ministros de Educación europeos y de otros países como Rusia y Turquía, denominado “Proceso o Plan Bolonia”. Este documento se firma en la ciudad de Bolonia y en él se recoge una declaración conjunta cuya finalidad, entre otras, es: facilitar el intercambio de titulados e igualar el contenido de los estudios universitarios entre los países miembros. Así como incluir mejoras para el alumnado en cuanto a calidad, competitividad, demandas sociales, transparencia, financiación, empleabilidad e investigación. En España las enseñanzas

superiores de grado en Danza no se integran en este nuevo plan de estudios hasta una década más tarde.

Es cierto que en 2006, en el Artículo 46.2. de la L.O.E. se afirma por primera vez la incursión de las enseñanzas artísticas españolas en el marco europeo. Aunque no se implantan hasta unos años más tarde, esta mención legislativa supone la antesala de cambio significativo para dichas enseñanzas.

La definición del contenido de las enseñanzas artísticas superiores, así como la evaluación de las mismas, se hará en el contexto de la ordenación de la educación superior española en el marco europeo y con la participación del Consejo Superior de Enseñanzas Artísticas y, en su caso, del Consejo de Coordinación Universitaria. (L.O. 2/2006)

En este enclave histórico y legislativo se promulga la legislación que regula y ordena la entrada de las enseñanzas artísticas de grado superior de Danza en el Espacio Europeo de enseñanzas superiores.

Este aspecto ha sido muy controvertido y ha originado mucho debate desde su implantación, llegando incluso a ponerse en duda si los estudios artísticos en general y los de Danza en particular deben estar en el marco universitario o no.

Entre los puntos más destacables de la sentencia estaba el hecho de que los títulos a los que conducen tales enseñanzas no puedan ser títulos de grado, al ser esta una titulación universitaria, pero también por el hecho de que la LOE estableciese en los artículos 54, 55, 56 e 57 que el alumnado que superase tales estudios obtendría un título superior y no un título de grado. El RD 1614/2009 incumplía un principio básico pues una Ley orgánica no puede ser modificada por una norma inferior, como un Real Decreto.

La sentencia venía además a mostrar la precariedad normativa de los centros superiores de enseñanzas artísticas, algo que queda patente si consideramos que desde 2012 ni la administración educativa del Estado ni la de las Comunidades Autónomas han desarrollado normativas para poder hacer frente a los diversos retos que el RD1614/2009

presentaba, desde la promoción de la autonomía en los ámbitos organizativo, pedagógico o económico, ni el fomento de programas de investigación conformes al Sistema Español de Ciencia y Tecnología, ni la formación específica del profesorado, cuestiones estas últimas establecidas en los Reales decretos 630, 631, 632, 633, 634 e 635..., que desarrollan los contenidos básicos de las enseñanzas superiores de arte dramático, música, danza, diseño, artes plásticas (cerámica y vidrio), y conservación y restauración de bienes culturales. En efecto, incluso manteniendo la denominación de “grado” para estas enseñanzas, seguirían siendo impartidas en centros que son equivalentes para los efectos de su organización y funcionamiento a institutos de educación secundaria, y con similar equivalencia son considerados el profesorado y el alumnado de tales centros...

Desde la aprobación del Plan Bolonia, el Título de Grado universitario es el único reconocido oficialmente en la Unión Europea y es el requisito fundamental para poder convalidar materias, homologar los estudios y ejercer la docencia en instituciones públicas dentro del territorio comunitario con plenas garantías. (2016, Doce Notas)

6.4.2. Entrada de las enseñanzas artísticas en el Espacio Europeo de Educación Superior

El martes 27 de octubre de 2009 se publica en el Boletín Oficial del Estado número 259 el Real Decreto 1614/2009, de 26 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas artísticas superiores reguladas por la Ley Orgánica de Educación 2/2006 de 3 de mayo. El objetivo principal del Real Decreto es centrar el proceso de aprendizaje en el alumno. Se flexibiliza la organización de la propia enseñanza y se renuevan las metodologías. Así mismo se incorpora al sistema europeo de reconocimiento de créditos, común a todos los países europeos. Todas estas medidas favorecen la movilidad de los estudiantes entre las distintas universidades europeas.

El Real Decreto 1614/2009 de 26 de octubre está constituido por seis capítulos, organizados en dieciocho artículos, ocho disposiciones adicionales y tres disposiciones finales. El presente análisis supone una visión general del nuevo plan de estudios y de los aspectos más determinantes e influyentes del mismo, para desarrollar en apartados posteriores un acercamiento más exhaustivo de la implantación de la Danza Educativa en el nuevo marco.

El Capítulo I del Real Decreto está integrado por los artículos que van del 1 al 6. En él se presentan el objeto del Real Decreto, el ámbito de aplicación y la expedición de los títulos, la definición de los créditos europeos, el sistema de calificaciones y el reconocimiento y transferencia de los mencionados créditos.

Como finalidad esencial se alude a la ya citada respecto a la ordenación de las enseñanzas artísticas superiores en España y su integración según lo establecido en el Espacio Europeo de Educación Superior. Las enseñanzas superiores se imparten en los centros artísticos superiores y dichos estudios conducen a un título homologado por el estado y expedido por las Administraciones educativas, como desde 2006.

En el nuevo marco normativo, la medida utilizada continúa siendo en crédito, pero estos se unifican a nivel europeo pasando a ser E.C.T.S.³² Cada curso académico tiene una duración estipulada de entre treinta y seis y cuarenta semanas y debe cumplimentar un total de 60 créditos. Cada materia está organizada en asignaturas y cada asignatura tiene su propia asignación de créditos. Estos créditos están constituidos por las horas correspondientes a las clases lectivas - ya sean teóricas o prácticas -, las horas de estudio, las horas dedicadas a la realización de seminarios, trabajos, prácticas y proyectos, y las horas exigidas para la preparación y realización de los exámenes y pruebas de evaluación.

En el nuevo marco formativo las calificaciones se presentan de forma diferente. La escala numérica es del 0 al 10 y se permite un decimal. Las calificaciones cualitativas son: 0-4,9: Suspenso (SS). 5,0-6,9: Aprobado (AP). 7,0-8,9: Notable (NT). 9,0-10: Sobresaliente (SB). Se puede otorgar la mención de Matrícula de Honor a quienes obtengan una nota de 9 o más³³.

El Artículo 6.1 de la presente ley, que se reproduce en el párrafo siguiente, apunta a uno de los objetivos propios de la norma: la ocasión que se concede al alumnado de transferir créditos de unos centros a otros y la posibilidad, de este modo, de cursar los créditos en diferentes países hasta obtener la titulación.

Para de hacer efectiva la movilidad de estudiantes, tanto dentro del territorio nacional como fuera de él, las Administraciones educativas harán pública su normativa sobre el sistema de reconocimiento y transferencia de créditos de las enseñanzas artísticas superiores. (R.D. 1614/2009)

Por su parte el Capítulo II queda constituido por los artículos del 7 al 10. En ellos se regulan los tres ciclos correspondientes a las enseñanzas artísticas superiores oficiales: enseñanzas de Grado, enseñanzas de Máster y estudios de Doctorado. Lo más

³² E.C.T.S. (EuropeanCredit Transfer and AccumulationSystem) siglas con las que se conoce a la unidad de medida del Plan Bolonia. El Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos.

³³ En grupos de menos de 20 estudiantes, la mención especial de Matrícula de Honor sólo se podrá otorgar a un estudiante. En grupos más numerosos a un 5% del total de los estudiantes.

significativo de este capítulo de cara a la presente investigación es la denominación del título. Los y las estudiantes que superen las enseñanzas artísticas de grado en Danza tendrán la consideración de Graduados o Graduadas en Danza.

En lo concerniente a las enseñanzas de Máster, desde la promulgación de la presente ley los centros superiores tendrán autonomía para impartir los estudios que llevaran a la obtención del Máster en Enseñanzas Artísticas.

Los artículos 11 y 12 componen el Capítulo III. En primer lugar se sugiere el contenido básico para el diseño de los planes de estudios de los títulos de Graduado o Graduada, indicando la necesidad de diseñarlos a través de acuerdos entre el Gobierno, las Comunidades Autónomas y el Consejo Superior de Enseñanzas Artísticas.

De conformidad con el artículo 58.1 de la Ley Orgánica de Educación, el Gobierno definirá, de acuerdo con las directrices establecidas en este real decreto, y previa consulta a las comunidades autónomas y al Consejo Superior de Enseñanzas Artísticas, el contenido básico al que deberán adecuarse los planes de estudios conducentes a la obtención de los títulos de Graduado y Graduada, que se referirá a las competencias, materias y sus descriptores, contenidos y número de créditos correspondientes. (Ibíd.)

A continuación se fija en 240 el número de créditos necesarios para obtener el Grado. Estos 240 créditos abarcan horas de formación teórica y práctica.

En lo que atañe al acceso a las enseñanzas superiores de Danza, el artículo 12 introduce una ligera modificación con respecto al plan anterior. Quienes deseen ingresar en la titulación deberán estar en posesión del título de Bachiller o bien haber superado las pruebas de acceso a la Universidad para mayores de veinte cinco años, además de las pruebas de acceso específicas.

En el Capítulo IV se reúnen las características de las enseñanzas de Máster, se establecen las condiciones para el registro de los títulos y se reflejan otras características generales. No se profundiza en este apartado por no ser relevante para la investigación.

El Capítulo V está constituido únicamente por el Artículo 18, que versa sobre el Suplemento Europeo al Título, documento que se expide junto al título, y en el que se completan una serie de datos personales y académicos acerca de la titulación obtenida. Con este documento se pretende fomentar la movilidad de los y las estudiantes.

El Capítulo VI también cuenta solo con un artículo, el 19. En él se presentan todos los apartados relacionados con la calidad de las enseñanzas artísticas. En el nuevo marco normativo, la calidad de la enseñanza es evaluada sistemáticamente con el fin de mejorar la práctica docente. La evaluación corre a cargo de los órganos de evaluación que las Administraciones educativas proponen.

El Real Decreto concluye con una enumeración de disposiciones adicionales y finales, entre las que se destaca la disposición adicional sexta por ser la más relevante para la presente investigación. Trata la autonomía de los centros de enseñanzas artísticas superiores y a la articulación de la oferta de las enseñanzas. Según lo establecido en la norma, los centros disponen de autonomía a nivel organizativo y pedagógico y serán dotados, a estos efectos, de los pertinentes recursos por las Administraciones Educativas.

6.4.3. Las enseñanzas artísticas superiores de grado en Danza y su entrada en el Espacio Europeo de Educación Superior. El Real Decreto 631/2010

En 2010, un año después de la publicación del Real Decreto 1614/2009, se emite un nuevo texto: el Real Decreto 631/2010, de 14 de mayo, por el que se regula el contenido básico de las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Música establecidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

En este Real Decreto, que se analiza y detalla a continuación, aparecen reflejados los contenidos básicos de los planes de estudio de Graduado o Graduada en Danza. Se definen las competencias transversales y generales, las competencias específicas, las materias de formación básicas y las materias obligatorias de cada especialidad, con sus pertinentes descriptores y número de créditos. Lo expuesto en esta norma persigue organizar los aspectos generales de los estudios y garantizar la coherencia, la calidad y el equilibrio en la práctica educativa.

6.4.3.1. Estructura y contenido general

El Real Decreto 632/2010 de 14 de mayo está constituido por once artículos, cinco disposiciones adicionales, una disposición transitoria, una disposición derogatoria, dos disposiciones finales y tres anexos, cuyo contenido se presenta a continuación, poniendo énfasis en aquellos elementos novedosos, que aportan cambios sustanciales a las enseñanzas superiores de Grado en Danza de ámbito nacional.

Cabe destacar que ningún lugar del texto aparece reflejada la asignatura de Danza Educativa, ni la llamada en la legislación anterior "Metodología y Didáctica de la Danza Educativa I y II". El presente Decreto es un documento de carácter general y en él se detallan, entre otros aspectos las materias, sus descriptores y los créditos (E.C.T.S.) de cada especialidad.

Los artículos del 1 al 4 responden a las cuestiones más generales. Se concreta el objetivo general de este Real Decreto: desarrollar del contenido básico de las enseñanzas artísticas de grado en Danza. Estos estudios se continúan cursando en los centros superiores de enseñanzas artísticas de Danza. Los estudios de Máster y Doctorado se cursan a través de convenios con las Universidades.

Los centros disponen de autonomía pedagógica para el desarrollo de sus planes de estudio, en cumplimiento de las normas establecidas en el Espacio Europeo de Educación Superior. Como novedad, se favorece la participación del alumnado en los programas de investigación científica y técnica, con el fin de integrarse en el Sistema Español de Ciencia y Tecnología. El perfil del futuro Graduado o Graduada en Danza, que se pretende garantizar a través de estos estudios, es de una persona titulada, con dominio no sólo de los conocimientos y habilidades propias de la Danza, sino también de los propios de cada especialidad. Estas continúan siendo "Pedagogía de la Danza" y "Coreografía e Interpretación".

En el Artículo 5 se determinan los parámetros generales de las pruebas de acceso a los estudios de Grado en Danza. Su apartado segundo prevé una prueba de acceso quienes sean mayores de 19 años que no cumplan los requisitos necesarios de ingreso (título de Bachiller o Acceso a la Universidad para mayores de veinte y cinco años). Esta prueba se denomina prueba de madurez y es regulada por las Administraciones Educativas. Tiene como finalidad acreditar un nivel de formación similar al del Bachillerato.

El Artículo 6 revisa la nomenclatura de los distintos contenidos del currículo de grado en Danza. Emergen nuevos términos como formación básica, formación específica, competencias generales, competencias específicas, etc.

Las enseñanzas artísticas superiores de grado en Danza comprenderán una formación básica y una formación específica orientada a la preparación para el ejercicio profesional... Los planes de estudios conducentes a la obtención del Título de Graduado o

Graduada en Danza, deberán contener las competencias transversales, las competencias generales, y las competencias específicas.(Real Decreto 631/2010)

Los estudios continúan teniendo una duración de cuatro cursos académicos, con un total de 60 créditos por cada uno, con un cómputo final de 240 créditos. Los créditos estarán distribuidos de esta forma según lo dispuesto en el Real Decreto:

- Formación básica 12 créditos (Anexo II)
- Formación especializada 104 créditos (Anexo III)
- Prácticas externas 10 créditos (Anexo III)
- Trabajo fin de grado 6 créditos (Anexo III) (R.D. 631/2010)

En el nuevo marco normativo las materias continúan organizándose en asignaturas. Desde el Artículo 7 para cada asignatura se detallan las competencias³⁴, los contenidos, el número de créditos y los cursos en los que se imparten. Además, como novedad, los centros, previa autorización de las Administraciones Educativas, dispondrán de autonomía en la creación de nuevos itinerarios académicos para cada especialidad e incluso para la creación de nuevas especialidades, como se propone en el Artículo 8.

De conformidad con el nuevo sistema educativo por competencias, en la evaluación de las distintas asignaturas los y las estudiantes deben demostrar la consolidación de las competencias transversales, generales y específicas. La expedición de la titulación requiere la superación de todos los contenidos del grado.

El Artículo 10 examina el reconocimiento y transferencia de créditos. Es una de las grandes aportaciones de la incursión de las enseñanzas artísticas de grado en Danza del conocido como "Plan Bolonia". En los traslados de expedientes a otros centros tienen

³⁴ El término competencia, aparece en el nuevo plan de estudios para designar los aspectos que se pretende que el alumno desarrolle a través de la asignatura.

validez los créditos obtenidos. Igualmente, los créditos de las materias de formación básica ya obtenidos tienen validez para cursar otra especialidad. En el Trabajo fin de grado no computan los créditos a efectos de transferencia de créditos y la obtención máxima de créditos por participación en actividades de tipo cultural, representaciones, etc., no supera en ningún caso los 6 créditos.

En cuanto a la participación en programas de movilidad para profesores, estudiantes y para las prácticas de los propios estudiantes existe otra novedad en el plan de estudios, reflejada en este último artículo de la ley. Nuevamente, las Administraciones Educativas son las encargadas de facilitar el intercambio de estudiantes dentro del programa de Espacio Europeo de Educación.

Y también son las Administraciones Educativas las encargadas, como se expone en las disposiciones adicionales, de la adecuación de las instalaciones, de la dotación de los recursos necesarios para alumnos con discapacidad y de la formación del profesorado.

Este plan de estudios entra en vigor en el curso académico 2010/2011, implantándose de forma progresiva. Aquellos alumnos procedentes de planes de estudio anteriores, podrán finalizar sus estudios académicos hasta el curso 2014/2015 y los que no los tengan finalizados en esa fecha, pasan a formar parte del nuevo plan de estudios.

Los Reales Decretos estudiados (Real Decreto 632/2010 y Real Decreto 1614/2009) suponen un cambio sustancial en el panorama de las enseñanzas superiores y en concreto en el de las enseñanzas superiores de Grado en Danza. Se modifica el título, se modifica el modelo de enseñanza basado en competencias y se pasa a un sistema de reconocimiento de créditos diferente. Todos estos cambios vienen motivados por el ingreso de los estudios superiores de Danza en un marco normativo de ámbito europeo, en el que alumnado y profesorado disponen de la oportunidad de realizar intercambios con otros centros, con el objetivo de enriquecer su propia formación.

6.4.3.2. De los objetivos a las competencias

En el nuevo sistema se sustituyen los objetivos por las competencias, que los y las estudiantes deben obtener al finalizar sus estudios. Las competencias pueden ser de diferente naturaleza, según las capacidades que se pretendan desarrollar en el alumnado y se denominan:

- Competencias Transversales

- Competencias Generales

- Competencias específicas de la especialidad
 - Competencias específicas del Título de Graduado o Graduada en la especialidad de Pedagogía de la Danza

 - Competencias específicas del Título de Graduado o Graduada en la especialidad de Coreografía e Interpretación (Ibíd.)

Las competencias transversales y generales son comunes a ambas especialidades y las específicas son las propias de cada especialidad. Estas competencias quedan enunciadas en infinitivo.

Las competencias transversales se orientan al desarrollo de capacidades muy generales que el alumnado debe ir consiguiendo desarrollar en el transcurso del propio grado en Danza. Estas son de distinta naturaleza: por una parte se encuentran las que responden a la organización y gestión del trabajo, tales como: la planificación efectiva del trabajo, la recogida de información, la toma de decisiones, la utilización de las nuevas tecnología y el dominio de la metodología de la investigación; por otra, las relativas al desarrollo de capacidades de índole personal tales como el empleo de al menos una lengua extranjera, la autocrítica, el desarrollo de habilidades comunicativas, la búsqueda de la excelencia, la adaptación a las distintas situaciones y condiciones profesionales y el

desarrollo de ideas y argumentos. Por último, las competencias que están orientadas al desarrollo de capacidades de ámbito interpersonal, tales como la capacidad de liderazgo, la de trabajo en grupo y el diseño de actividades con fines sociales.

Las competencias generales del Título de Graduado o Graduada en Danza son también comunes a ambas especialidades y se centran en el desarrollo de capacidades generales propias de la Danza. Las personas que concluyan el grado deben tener adquiridos los conocimientos propios de la Danza en el ámbito técnico, interpretativo, metodológico, histórico y estilístico de la materia, así como conocer y dominar el repertorio. También habrán de comprender todos los aspectos relacionados con la anatomía propia del cuerpo humano, ya que con él deben trabajar ellos y su alumnado o cuerpo de baile en cada una de las especialidades.

Es común también, para ambas especialidades que quienes las cursen conozcan el desarrollo histórico y evolutivo de la Danza al igual que las metodologías tradicionales, desde una perspectiva teórica y práctica. Se busca que el alumno adquiera las habilidades necesarias para conocer, gestionar y dirigir actividades y proyectos así como participar activamente en prácticas escénicas.

Las competencias específicas del Título de Graduado o Graduada en Danza son, por una parte, las descritas para la especialidad de Coreografía e Interpretación y por otra, las descritas para la especialidad de Pedagogía de la Danza. La mirada apunta a continuación hacia estas últimas por ser de mayor relevancia para la presente investigación.

Las competencias específicas son los conocimientos propios de cada especialidad. Quienes las estudien, al finalizar sus títulos de Graduado o Graduada en Danza, deben haberlas adquirido. Tales competencias aparecen recogidas en el Anexo I del siguiente modo:

- Saber comunicar y transmitir conocimientos, vinculados a la danza, a los alumnos y participantes en las actividades o proyectos formativos, conduciendo, orientando y promoviendo el aprendizaje autónomo.
- Conocer en profundidad diferentes técnicas de danza, de movimiento y corporales.
- Conocer la anatomía, fisiología y biomecánica del cuerpo humano, sus capacidades y limitaciones como vehículo de expresión artística, así como las patologías más frecuentes y su prevención para poder orientar al alumnado en su proceso formativo.
- Desarrollar capacidad para entender las características específicas de cada individuo y, en consonancia con ello, orientar al alumnado en su proceso formativo.
- Conocer, comprender y aplicar los principios psicopedagógicos generales, profundizando en metodologías y didácticas específicas de la danza, considerando los distintos contextos en los que se puede desempeñar la función docente.
- Conocer los procesos psicológicos básicos que intervienen en las distintas etapas del desarrollo evolutivo y en la enseñanza de la danza.
- Conocer y saber aplicar técnicas de improvisación y composición que le ayuden en su labor pedagógica y en la realización de recreaciones y adaptaciones coreográficas o nuevas creaciones y en proyectos de distinta índole.
- Conocer el repertorio en profundidad y con un alto nivel de destreza para poder transmitir al alumnado los aspectos técnicos, musicales, estilísticos, interpretativos y artísticos del mismo.
- Desarrollar capacidad de reflexión y crítica para analizar y valorar las obras de danza, ya sean de repertorio o de nueva creación, atendiendo a los distintos

períodos y bajo una perspectiva que integre aspectos históricos, artísticos y sociales, entre otros.

- Conocer los movimientos, tendencias y escuelas de enseñanza de danza así como el desarrollo histórico de los diferentes estilos de danza y su evolución hasta nuestros días.
- Conocer las corrientes actuales relacionadas con el hecho escénico.
- Adquirir los conocimientos musicales necesarios que permitan la comprensión de una estructura musical y sonora para su aplicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la danza.
- Saber diseñar, organizar, planificar y evaluar procesos y proyectos formativos, educativos, comunitarios y relacionados con la salud en los diversos niveles, ámbitos y colectivos.
- Desarrollar la capacidad para elaborar, seleccionar, utilizar y evaluar materiales y recursos didácticos, en función del contexto (profesionalizador, social, educativo, terapéutico, histórico, tecnológico) en el que desempeñe su labor.
- Conocer la estructura organizativa y de funcionamiento de los centros, escuelas, institutos, conservatorios, aulas de danza y enseñanzas artísticas, centros polivalentes y multidisciplinarios en general.
- Conocer el marco jurídico y administrativo básico que regula los distintos contextos educativos y sociales, en especial el correspondiente al sistema educativo en general con especial referencia a las enseñanzas artísticas.
- Saber colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa y de su entorno, desarrollando un trabajo cooperativo con docentes y/o profesionales de otros sectores, con el objeto de realizar y gestionar proyectos complejos y transversales dirigidos a la integración de personas y colectivos con necesidades especiales, en ámbitos de formación, educación, salud y comunitarios, entre otros.

- Adquirir conocimientos y habilidades para realzar la dimensión artística y social de la danza como instrumento clave en la integración de personas y colectivos específicos en la comunidad.
- Saber reflexionar sobre la propia praxis para innovar y mejorar la labor docente y educadora, integrando los conceptos teóricos y la repercusión de estos sobre la práctica profesional. Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo.
- Asumir que el ejercicio de la función educadora, docente y dinamizadora ha de ir perfeccionándose permanentemente y adaptándose a los cambios culturales, sociales, humanísticos y pedagógicos a lo largo de la vida. (Ibíd.)

Cada una de estas competencias pretende desarrollar en el alumnado unas determinadas capacidades para su futura práctica docente.

La competencia número uno enuncia:

El futuro docente debe ser capaz, no sólo de hacer entendible sus conocimientos en esta disciplina, sino de ayudar a sus alumnos a desarrollar esta práctica autónomamente; aunque siempre sin dejar de orientarlos y conducirlos.

La competencia número dos enuncia:

Competencia dos el futuro docente debe estar preparado exhaustivamente en todo tipo de técnicas relacionadas con el cuerpo el movimiento y la danza, puesto que es la herramienta de trabajo que debe utilizar con su alumnado.

La competencia número tres enuncia:

El futuro docente debe estar en posesión de los conocimientos necesarios con respecto al cuerpo humano, así como de las posibilidades que éste tiene para expresarse

artísticamente y sus limitaciones. Igualmente es importante conocer las posibles patologías que se Derivan de esta práctica para que el alumnado sea capaz de prevenirlas.

La competencia número cuatro enuncia:

El futuro docente debe formarse en las disciplinas psicológicas necesarias para conocer y reconocer cómo son sus alumnos, cuáles son sus capacidades y cuáles sus dificultades para el aprendizaje y en vista de ello, poder ayudarles a superar los obstáculos que puedan encontrarse en el camino.

La competencia número cinco enuncia:

El futuro docente debe conocer y ser capaz de utilizar metodologías y didácticas específicas de la materia para transmitir mejor sus contenidos al alumnado, en cualquiera de los contextos formativos en que se encuentre y sobre todo estar en posesión de una psicología y una pedagogía competente para conocer y transmitir mejor sus conocimientos.

La competencia número seis enuncia:

El futuro docente debe comprender la realidad evolutiva de su alumnado, el cual se puede encontrar en diferentes momentos evolutivos de su desarrollo, por tanto el docente deberá ser capaz de ayudarle en ese desarrollo, conociendo las características psicológicas de cada etapa del individuo y sobretodo aplicando ese conocimiento a la enseñanza de esta disciplina.

La competencia número siete enuncia:

El futuro docente debe dominar y conocer las técnicas de la improvisación y la composición, indispensables para el desarrollo de la creatividad en el alumnado. Éstas son técnicas que sirven de ayuda en la creación de sus propias producciones, en saber adaptar las de otros, en diferentes proyectos.

La competencia número ocho enuncia:

El futuro docente debe tener los conocimientos en profundidad para poder transmitirlos al alumnado del repertorio existente en la actualidad y de todo lo relacionado con este es decir: técnica, música, estilos, interpretación y arte. Todo ello debe hacerlo con un alto nivel de destreza.

La competencia número nueve enuncia:

El futuro docente debe ser capaz de hacer un análisis lo más certero posible de cualquier obra dancística existente o nueva para valorarla y emitir una crítica justa que integre todos los aspectos posibles tanto artísticos como históricos o sociales.

La competencia número diez enuncia:

El futuro docente debe estar en posesión de los conocimientos históricos relacionados con la danza para así reconocer las diferentes escuelas de enseñanza que han existido, las diferentes tendencias, y su evolución hasta nuestros días.

La competencia número once enuncia:

El futuro el docente debe estar al tanto de la actualidad en cuanto a las corrientes artísticas del momento relacionadas con la escena

La competencia número doce enuncia:

El futuro docente debe conocer, dominar e integrar en sus clases la música como elemento esencial en la educación dancística. La música es para el docente uno de los conocimientos imprescindibles para la enseñanza de la danza, por lo que su formación musical que debe ser una prioridad para conocer y comprender cualquier partitura que necesite utilizar en su práctica educativa.

La competencia número trece enuncia:

El futuro docente, en cuanto a los proyectos que se puedan presentar relacionados con la salud, con la educación o con la comunidad más desfavorecida debe estar preparado para ser capaz de afrontarlos con total profesionalidad y competencia.

La competencia número catorce enuncia:

El futuro docente debe conocer los materiales y recursos más adecuados a la hora de acometer su labor. Ya sea en un contexto otro. Es importante que este tenga la capacidad de saber hacer o escoger los más adecuados en cada momento.

La competencia número quince enuncia:

El futuro docente debe saber cómo funcionan y se estructura los centros donde va a desarrollar su trabajo. Éstos pueden ser colegios, institutos o más especializados como aulas de conservatorio, de danza e incluso otros más multidisciplinares.

La competencia número dieciséis enuncia:

El futuro docente debe también estar preparado para saber desenvolverse con las leyes y administraciones y a fin de conocer cómo funcionan los diferentes contextos donde puede impartir sus enseñanzas y sobre todo los relacionados con las enseñanzas artísticas.

La competencia número diecisiete enuncia:

El futuro docente debe estar preparado para desenvolverse en la práctica educativa de la manera más efectiva, optimizando su trabajo y para ello debe estar preparado para desenvolverse en un ambiente de cooperación con otros sectores y sus responsables, ya sean docentes o no, para así poder intervenir con las enseñanzas de

danza en otros contextos, organizando proyectos que integren a colectivos más de favorecidos y a personas con necesidades educativas especiales.

La competencia número dieciocho enuncia:

El futuro docente debe comprender las posibilidades que tiene esta disciplina como arte y como instrumento social y reconocer la necesidad de poseer los conocimientos necesarios para aprovechar esta dimensión de la Danza. La necesidad de que la danza sea considerada como una gran ayuda para integrar a todo tipo de colectivos.

La competencia número diecinueve enuncia:

El futuro docente debe mejorar y autoevaluar su práctica educativa continuamente, por lo que debe ser capaz de analizar su trabajo y proponerse innovar lo necesario para optimizar su labor.

La competencia número veinte enuncia:

El futuro docente debe ir mejorando continuamente su función, adaptándose a los cambios que suceden en su entorno a través del tiempo. Debe tener claro lo importante de su labor en la sociedad.

Con estas competencias específicas de la especialidad de Pedagogía de la Danza, citadas anteriormente, se pretende que quienes finalicen sus estudios de grado en Danza dominen los elementos necesarios para una correcta práctica docente.

Entre estas competencias se encuentran las vinculadas con el ámbito de la comunicación y, dentro de este, con la exposición y defensa de los conocimientos relativos a la Danza. El alumnado debe ser capaz de mantener un correcto discurso mediante el que transmitir correctamente sus conocimientos y argumentos.

Igualmente se encuentran aquellas competencias asociadas con la Anatomía y la Biomecánica. Los y las estudiantes habrán de adquirir amplios conocimientos sobre el cuerpo humano. Conocer su funcionamiento, sus patologías, sus capacidades y sus limitaciones les capacita para desarrollar una práctica docente saludable.

En lo concerniente a la Psicología Evolutiva y la Pedagogía se han de desarrollar también competencias al objeto de poder organizar y elaborar las programaciones de manera coherente y adaptada a las capacidades del individuo en cada etapa. De tal forma, el aprendizaje es más significativo. Debe así mismo el alumnado mostrarse capaz de programar su propia práctica docente y elaborar la documentación necesaria exigida para el correcto funcionamiento de los centros oficiales.

Acerca del concepto de Creatividad, se persigue que el alumnado posea los recursos necesarios para fomentar y favorecer el proceso creativo en el aula. Los las estudiantes deben aprender distintas técnicas de improvisación y composición para impulsar la creatividad.

Un aspecto importante e imprescindible de las competencias específicas es el de capacitar al alumnado para el análisis y aprendizaje del repertorio tradicional y del repertorio actual de Danza. El conocimiento del repertorio y el conocimiento de la propia Historia de la Danza permite que el alumno tenga una visión general del fenómeno dancístico y posteriormente pueda transmitir dichos conocimientos en sus clases.

Las últimas competencias específicas plasmadas en el Real Decreto se refieren a la parte educativa, social y cultural de la Danza. Es decir, el alumnado debe estar capacitado para educar, a la vez que favorecer la integración social a través de la Danza. De ahí la relación de estas competencias con la Danza Educativa.

6.4.3.3. *Perfiles profesionales*

El Anexo I del Real Decreto finaliza con la definición del perfil profesional del Graduado o Graduada en Danza para las dos especialidades: Coreografía en Interpretación y Pedagogía de la Danza.

En la especialidad de Pedagogía se describe a profesionales que dominan los conocimientos propios de la Danza, su historia y su repertorio, además de las técnicas necesarias para la transmisión dichos conocimientos. Una persona capaz de organizar su práctica docente mostrándose sensible a las características del entorno, al perfil del alumnado y al ámbito educativo donde se va a desarrollar su trabajo. También debe contar con cualificación para adaptarse a los posibles cambios que puedan surgir en el desempeño de su labor profesional, empleando los recursos adecuados en cada caso. Entre todas las capacidades que debe poseer el alumnado al finalizar el grado, están las relacionadas con el ámbito de la investigación, para continuar ofreciendo aportaciones al futuro de la pedagogía de la Danza.

El Real Decreto continúa con los Anexos II y III. En ellos se presentan las Materias de formación básica (Anexo II) y las Materias obligatorias de cada una de las dos especialidades (Anexo III). En cada una de las materias aparecen los descriptores/contenidos y en el número de E.C.T.S. mínimos en el grado.

6.4.3.4. *Materias básicas y obligatorias*

Este es uno de los puntos de mayor interés en el examen de todas las normas estudiadas pues se alcanza un momento en el que es sencillo atribuir un valor objetivo a la relevancia que se le brinda al concepto de Danza Educativa a partir del lugar en que la

norma le otorga, entre los contenidos de dos de las asignaturas obligatorias. Se comienza por reproducir literalmente el Real Decreto 632/2010 en este sentido:

- Materias de formación básica
 - Historia de la Danza y humanidades (12 E.C.T.S.)

- Materias obligatorias de la especialidad
 - Materias obligatorias de la especialidad de Coreografía e Interpretación
 - Ciencias de la salud aplicadas a la Danza (12 E.C.T.S.)
 - Técnicas de danza y movimiento (22 E.C.T.S.)
 - Técnicas de composición coreográfica y de improvisación. Sistemas y herramientas de creación (20 E.C.T.S.)
 - Análisis y práctica de las obras coreografías y del repertorio (20 E.C.T.S.)
 - Música y lenguajes sonoros aplicados a la danza (6 E.C.T.S.)
 - Escenificación y dramaturgia (10 E.C.T.S.)
 - Tecnologías aplicadas a la danza (6 E.C.T.S.)
 - Organización, gestión y elaboración de proyectos artísticos (8 E.C.T.S.)
 - Prácticas (10 E.C.T.S.)
 - Trabajo fin de Grado (6 E.C.T.S.)

 - Materias obligatorias de especialidad de Pedagogía de la Danza
 - Ciencias de la salud aplicadas a la Danza (12 E.C.T.S.)
 - Técnicas de danza y movimiento (18 E.C.T.S.)
 - Psicopedagogía de la danza (12 E.C.T.S.)
 - Didáctica y metodología para la enseñanza de la danza (22 E.C.T.S.)
 - Herramientas de creación (6 E.C.T.S.)
 - Análisis y práctica de las obras coreografías y del repertorio (18 E.C.T.S.)
 - Música y lenguajes sonoros aplicados a la danza (6 E.C.T.S.)
 - Organización, gestión y elaboración de proyectos educativos (10 E.C.T.S.)
 - Prácticas (10 E.C.T.S.)
 - Trabajo fin de Grado (6 E.C.T.S.) (Ibíd.)

Entre las materias obligatorias de la especialidad de Pedagogía de la Danza aparecen dos cuyos descriptores/contenidos están directamente relacionados con la

Danza Educativa: “Didáctica y metodología para la enseñanza de la danza” y “Organización, gestión y elaboración de proyectos educativos”.

En lo tocante a la primera, "Didáctica y metodologías para la enseñanza de la danza" los descriptores/contenidos son:

Aplicación de las bases psicopedagógicas en la enseñanza de la danza. Didácticas específicas de la enseñanza de la danza: aspectos básicos según estilos e itinerarios. Principales componentes del currículo y factores que posibilitan la transferencia al aprendizaje de la danza. Conocimiento, análisis y reflexión de las diferentes metodologías y escuelas aplicadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la danza (estilos, técnicas, ámbitos, destinatarios, contextos y niveles educativos y profesionales), atendiendo a las especificidades de cada disciplina artística. Concepto, diseño, organización y desarrollo del currículo de danza. Del proyecto de centro a la programación de clase. La programación: elaboración de documentos curriculares que organizan y secuencian procesos de enseñanza-aprendizaje contextualizados en atención a la finalidad, al grupo-aula y al contexto en el que pudieran ser desarrollados. Elementos de organización de la sesión clase. El trabajo en la clase de danza. Elaboración de recursos y materiales didácticos aplicados a la enseñanza de la danza. Métodos y procesos de trabajo y coordinación pedagógica con otros profesionales implicados en el desarrollo de la programación: músicos acompañantes y otros docentes. La danza en el currículo de las enseñanzas oficiales. (Ibíd.).

En síntesis, los descriptores/contenidos generales "Didáctica y metodologías para la enseñanza de la Danza" responden al desarrollo de habilidades y técnicas necesarias para el correcto desempeño de la labor docente. Así se instruye a los y las estudiantes para capacitarlos en el desarrollo de programaciones y demás documentos necesarios para el funcionamiento de los centros oficiales. Según lo establecido en el currículo se forma al alumnado en diversas corrientes metodológicas con el fin de ofrecer una formación amplia y completa.

Por lo que concierne a la segunda, "Organización, gestión y elaboración de proyectos educativos", los descriptores/contenidos son:

Conocimiento y elaboración de proyectos pedagógicos para distintos contextos educativos, teniendo en cuenta los aspectos de organización, dirección, comunicación, gestión, planificación, producción, financiación, legislación, promoción y marketing, etc. Comunicación, elaboración y presentación de proyectos. Psicología de los grupos y de las organizaciones: herramientas de gestión de recursos humanos y habilidades personales (trabajo en equipo, desarrollo del liderazgo, relación interpersonal, capacidad de resolución de problemas, capacidad de crítica y autocrítica, toma de decisiones, destrezas y habilidades sociales, compromiso ético...). Desarrollo de proyectos prácticos en la simulación de distintos currículos, proyectos, programaciones, entre otros, con los correspondientes sistemas de evaluación. (Ibíd.)

Por tanto, los descriptores/contenidos de "Organización, gestión y elaboración de proyectos educativos" se asocian a la obtención de los conocimientos necesarios para la creación de nuevas propuestas pedagógicas con fines socioculturales, educativos, de integración y/o de ocio. Así se proporcionan al alumnado los recursos necesarios para la realización de proyectos novedosos, con una correcta estructura y una adecuación óptima a los distintos ámbitos educativos.

6.4.4. Plan de estudio de las enseñanzas superiores de grado en Danza en la Comunidad de Madrid. El Decreto 35/2011

Después de haber comentado las modificaciones a nivel estatal, la atención se centra en las consecuencias de ello para la normativa autonómica de la Comunidad Autónoma de Madrid, manifestadas en el Decreto 35/2011.

6.4.4.1. Contexto histórico

En el año 2010 se enuncia el Real Decreto 632/2010 del 14 de mayo, en el que se regula el contenido básico de las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Danza establecidas en la Ley Orgánica de Educación 2/2006, de 3 de mayo. Según lo dispuesto en este documento, la implantación debe producirse en el siguiente curso académico, el curso 2010/2011.

En la Comunidad de Madrid, se promulga la Orden 4397/2010, del 13 de agosto, en la que se enuncian los detalles de la implantación del nuevo plan de estudios, con carácter experimental, para el curso 2010/2011. Esta Orden afecta tanto a los centros públicos como privados de la Comunidad de Madrid.

La Danza Educativa, con la implantación del nuevo plan de estudios, de carácter experimental, aparece recogida en el primer curso. El carácter de la asignatura es obligatorio para el alumnado de primer curso de la especialidad de Pedagogía de la Danza, es semestral y tiene un cómputo de 30 créditos (E.C.T.S.). El centro tiene la libertad para decidir si dicha asignatura se implementa en el primer o en el segundo semestre del curso. La Danza Educativa I pertenece a la materia de Didáctica y Metodologías para la enseñanza de la Danza.

En la Orden se enuncian las competencias de la asignatura Danza Educativa I, tal como aparecen en la siguiente cita:

- Saber comunicar y transmitir conocimientos, vinculados a la danza, a los alumnos y participantes en las actividades o proyectos formativos, conduciendo, orientando y promoviendo el aprendizaje autónomo.
- Conocer, comprender y aplicar los principios psicopedagógicos generales, profundizando en metodologías y didácticas específicas de la danza, considerando distintos contextos en los que se puede desempeñar la función docente.
- Desarrollar la capacidad para elaborar, seleccionar, utilizar y evaluar materiales y recursos didácticos, en función del contexto social, educativo, o terapéutico.
- Conocer y saber aplicar técnicas de improvisación y composición que le ayuden en su labor pedagógica y en la realización de recreaciones.
- Saber colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa y de su entorno, desarrollando un trabajo cooperativo con docentes y/o profesionales de otros sectores dirigidos a la integración de personas y colectivos con necesidades educativas especiales, en ámbitos de formación, educación, salud y comunitarios, entre otros.
- Adquirir conocimientos y habilidades para realzar la dimensión artística y social de la danza como instrumento clave en la integración de personas y colectivos específicos en la comunidad.
- Asumir que el ejercicio de la función educadora, docente y dinamizadora ha de ir perfeccionándose permanentemente y adaptándose a los cambios culturales, sociales, humanísticos y pedagógicos a lo largo de la vida. (Orden 4397/2010)³⁵.

La primera competencia dice:

³⁵ ORDEN 4397/2010, de 13 de agosto, por la que se implanta para el curso 2010-2011, con carácter experimental, el primer curso de las Enseñanzas Artísticas Superiores de Grado en Danza, establecidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. B.O.C.M. número 205, del 27 de agosto de 2010, páginas de la 64-76.

El futuro docente debe ser capaz de aprender a comunicarse con su alumnado de una manera fluida y entendible en cuanto a los contenidos vinculados a la danza. Debe hacer que este autónomamente consiga los objetivos propuestos sin dejar por ello de orientarles y guiarles en el camino.

La segunda competencia dice:

El futuro docente debe estar preparado psicopedagógicamente para abordar las enseñanzas que se proponen en diferentes contextos y con sujetos de distintas características psicológicas; por lo que para ello, debe utilizar y por lo tanto haber estudiado métodos y didácticas específicas que le faciliten su labor.

La tercera competencia dice:

El futuro docente debe saber servirse de todas las posibilidades que tienen los materiales y recursos existentes apropiados a su práctica, ya que se puede encontrar en ella con diferentes campos de acción; a veces sólo educativos y otras se puede adentrar en el terreno de lo social e incluso de lo terapéutico.

La cuarta competencia dice:

El futuro docente debe trabajar con sus alumnos la creatividad para realizar sus propias producciones y para ello debe estar preparado en técnicas que faciliten la improvisación y la composición; técnicas que le llevarán sin duda a conseguir lo que se propongan.

La quinta competencia dice:

El futuro docente debe ser capaz de comunicarse, coordinarse y cooperar en su trabajo con otros profesionales de diferentes ámbitos como la salud o la educación y que tienen los mismos o parecidos objetivos, en su labor con el alumnado que puede ser

variado en cuanto a sus necesidades. Esta cooperación facilita la labor a desarrollar y sin duda da resultados muy enriquecedores.

La sexta competencia dice:

El futuro docente debe ser capaz de utilizar la danza como instrumento valioso que une, que integra y que hace disfrutar por lo que tiene de arte y de medio para comunicarse con los demás.

La séptima competencia dice:

El futuro docente debe tener presente, a lo largo de toda su vida, la importancia de estar al día en su labor, es decir, debe adaptarse a los cambios que se suceden en el tiempo de todo tipo. Vivimos en una sociedad que está en continua evolución y el docente debe estar atento y ser capaz de impulsar a sus alumnos en el aprendizaje adaptado a esos cambios.

En líneas generales, estas competencias de la asignatura Danza Educativa I, pretenden desarrollar en el alumnado, las capacidades necesarias para la elaboración de programaciones, actividades y nuevas propuestas metodológicas a través de los parámetros de la Danza Educativa. También se pretende instruir al alumno con nuevas técnicas, recursos pedagógicos y materiales para el desarrollo del proceso creativo en el aula para fomentar el valor educativo y sociocultural de la Danza.

En esta Orden quedan enunciadas las competencias de todas las asignaturas que constituyen el primer curso (experimental), de las especialidades de Pedagogía de la Danza y de Coreografía e Interpretación y la concreción de las normas de ingreso, permanencia y promoción en dichos estudios. Los detalles de acceso y el reconocimiento y transferencia de créditos son expuestos, igualmente en la Orden para su desarrollo y cumplimiento en la Comunidad de Madrid, en el curso 2010/2011.

Un año más tarde en 2011, el Área de Coordinación Legislativa y Relaciones Institucionales (Subdirección General de Régimen Jurídico y Desarrollo Normativo S.G.T de la Consejería de Presidencia, Justicia y Portavocía del Gobierno) de la Comunidad de Madrid, establece un Decreto, para concretar definitivamente las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Danza.

Este Decreto supone un avance significativo para la Danza Educativa, que pasa de ser una asignatura de carácter obligatorio para los alumnos de la especialidad de Pedagogía de la Danza a tener un itinerario³⁶ propio para la especialización del alumnado en este ámbito educativo.

6.4.4.2. *Estructura y contenido*

El 14 de junio de 2011 se publica en el Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid (B.O.C.M.), el Decreto 35/2011, de 2 de junio, del Consejo de Gobierno, por el que se establece el Plan de Estudios para la Comunidad de Madrid de las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Danza.

El objetivo principal de este nuevo Decreto, es el de concretar y poner de manifiesto todos los detalles y normas de las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Danza para la Comunidad de Madrid, tras lo experimentado en el curso 2010/2011.

El Decreto 35/2011 del 2 de junio, está constituido por once artículos, cinco disposiciones adicionales, una disposición transitoria única, una disposición derogatoria y dos disposiciones finales. A continuación se presenta este documento y el análisis del mismo donde se van a exponer los cambios esenciales habidos desde la aplicación del Real Decreto 632/2010 en la Comunidad de Madrid. Se analiza más exhaustivamente en

³⁶ En el Decreto 35/2011 se establecen nuevos itinerarios entre ellos el denominado: Itinerario de Danza Educativa y Comunitaria.

todo lo relacionado con la asignatura de Danza Educativa y la aparición del nuevo itinerario para los alumnos de Pedagogía de la Danza: Itinerario de Danza Educativa y Comunitaria.

El Artículo 2: organización de las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Danza.

El artículo 2 se refiere directamente a la organización de las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Danza. Por tanto resulta de suma importancia para la Danza Educativa y para la presente investigación. En él se vuelve a presentar las dos especialidades que existen: la especialidad de Coreografía e Interpretación y la Especialidad de Pedagogía de la Danza. Como novedad, se detallan los posibles itinerarios para cada una estas especialidades:

- Especialidad de pedagogía de la danza
 - Danza profesional
 - Danza educativa y comunitaria
 - Teoría e historia de la danza

- Especialidad de coreografía e interpretación
 - Coreografía
 - Interpretación
 - Danza y tecnología (Ibíd.)

La implantación de los distintos itinerarios en los centros de enseñanzas superiores, va a depender de los recursos de los que dispongan dichos centros, tales como: materiales, docentes, instalaciones, etc. No se considera de obligado cumplimiento, la implantación de todos los itinerarios de forma simultánea.

La creación de un itinerario propio de Danza Educativa y Comunitaria a ofertar para los alumnos que cursen Pedagogía de la Danza simboliza un punto de inflexión a partir del cual, poder profundizar en todos los parámetros formativos de la Danza Educativa. Se modifica categóricamente el concepto de Danza Educativa, pasando de ser una asignatura obligatoria para los alumnos que cursan Pedagogía de la Danza, en cualquiera de sus itinerarios, a ofertarse también como un itinerario propio. Esta nueva vía, fomenta la importancia de la Danza Educativa en la docencia de la Danza y abre un nuevo camino para el desarrollo, la investigación y la formación del alumnado en este área.

El artículo 4, regulando el plan de estudios del Grado en Danza, formula algunas aclaraciones con respecto a las órdenes y decretos analizados en apartados anteriores. Las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Danza, siguen estructurándose en cuatro cursos. Los créditos necesarios a obtener por curso continúan siendo 60 E.C.T.S. (equivalencia de 30 horas por crédito). La duración del curso académico continúa girando en torno a treinta y seis semanas, organizadas en dos semestres. En el apartado tercero de este cuarto artículo, se exponen los contenidos del Anexo I, en el que se establece el plan de estudios para cada uno de los cursos de cada especialidad y el itinerario. En el mencionado Anexo se presentan las materias, divididas en asignaturas y para cada una de ellas una relación de las asignaturas (de formación básica, obligatoria de especialidad y/o obligatoria de itinerario), los créditos E.C.T.S. asignados, el número de horas totales y el número de horas de actividades presenciales, la duración y ubicación temporal dentro del plan de estudios, así como de las competencias, los descriptores y la prelación entre asignaturas. En los apartados cuarto y quinto del mismo artículo se muestra el carácter de las actividades, divididas en actividades de carácter presencial y actividades de carácter no presencial. Las actividades de carácter presencial son aquellas que se realizan con el docente y las actividades no presenciales aquellas que el alumno realiza de forma autónoma. Todo esto debe aparecer reflejado en las programaciones de los distintos departamentos que constituyen los centros.

El artículo 5 refiere cómo las asignaturas optativas deben ser propuestas por los propios centros, siguiendo las instrucciones fijadas por la Consejería de Educación. Este organismo determinará su autorización y puesta en marcha.

En los artículo del 6 al 9 se dispone todo lo relacionado con la matriculación, la evaluación, las calificaciones, la permanencia y la promoción en dichos estudios del alumnado, así como el trabajo de Fin de Grado. En todo lo relativo a dichos apartados se siguen las directrices de lo establecido en el Real Decreto 632/2010 examinado en apartados anteriores de esta investigación.

Es el artículo 10 donde se detallan los requisitos para la obtención de la titulación y los datos que deben aparecer en el documento que se expide junto al título denominado Suplemento Europeo al Título. Para conseguirlo el alumnado debe tener aprobados el 100% de los créditos del Grado, es decir, las asignaturas, las prácticas y el trabajo de Fin de Grado.

El Suplemento Europeo al Título, contendrá la siguiente información:

- Datos del estudiante
- Información de la titulación (incluyendo especialidad, y, en su caso, itinerario cursado por el estudiante)
- Información sobre el nivel de la titulación
- Información sobre el contenido y los resultados obtenidos
- Información sobre la función de la titulación
- Información adicional
- Certificación del suplemento
- Información sobre el Sistema Nacional de Educación Superior (Ibíd.)

En el Anexo I se presentan cinco tablas; tres de ellas para cada uno de los itinerarios de la especialidad de Pedagogía de la Danza y las dos restantes, para los itinerarios de la especialidad de Coreografía en Interpretación. Igualmente se especifica la relación de las asignaturas que constituyen cada especialidad y cada itinerario con todas sus características.

En las cinco tablas, una para cada itinerario, se expone un esquema con el total de la información relativa al Grado. Se detalla el total de las materias, las asignaturas, el carácter de cada asignatura, el número de créditos y se especifica el curso en el que está programada cada una de las asignaturas.

En este mismo Anexo, se presenta un desglose de cada una de las materias, por asignaturas analizando sus competencias, descriptores, horas, créditos, tipo de asignatura, etc., de una forma más detallada que en el esquema anterior.

6.4.4.3. La Danza Educativa en el Decreto 35/2011

Según lo visto en los apartados anteriores, desde el curso académico 2010/2011 (de forma experimental) y desde el curso académico 2011/2012 (de forma oficial), se implanta en la Comunidad de Madrid, regido finalmente por el Decreto 35/2011, de 2 de junio, el currículo de las enseñanzas superiores de Grado en Danza.

Desde este momento, a nivel legislativo, la Danza Educativa aparece en los tres itinerarios de la especialidad de Pedagogía de la Danza, como asignatura obligatoria de la especialidad. Así mismo le da título a uno de dichos itinerarios: itinerario de Danza Educativa y Comunitaria para los alumnos que estudien la especialidad de Pedagogía de la Danza.

En la especialidad de Pedagogía de la Danza, la asignatura de Danza Educativa, es considerada obligatoria y común a los tres itinerarios que se nombran a continuación:

- Itinerario: Danza Profesional

- Itinerario: Danza Educativa y Danza Comunitaria

- Itinerario: Teoría e Historia de la Danza

Las asignaturas de Danza Educativa programadas para el alumnado de Pedagogía de la Danza son presenciales, de carácter obligatorio en los dos primeros cursos de los tres itinerarios. Estas asignaturas se llaman Danza Educativa I en 1º curso, con un total de 3 créditos, y Danza Educativa II en 2º curso, con un total de 2 créditos anuales. Se exige como requisito para cursar Danza Educativa II, tener superada Danza Educativa I. Son asignaturas semestrales y es el centro quien determina si se desarrolla en el primer o en el segundo semestre del curso académico.

- Descriptores de Danza Educativa I
 - La danza como expresión artística con diferentes grupos de destinatarios.
 - Introducción a las danzas tradicionales (históricas y del folklore de raíz europea) y su aplicación en el aula.
 - Recursos didácticos básicos para la improvisación y composición de movimiento.
 - La danza en el ámbito educativo y comunitario.

- El factor social y emocional de la danza coral. (Ibíd.)

El primer descriptor enuncia:

La asignatura de Danza Educativa I tiene como una de sus finalidades, el dotar al alumnado de los recursos necesarios para aplicar la enseñanza de la danza en cualquier ámbito educativo. Esto viene a decir, que se le capacita para adaptar la práctica educativa a las distintas franjas de edad, a los distintos perfiles de alumnado y a los diferentes contextos educativos. Se estudian las características del grupo, para comprender qué contenidos deben emplearse y cuáles deben ser desestimados.

El segundo descriptor enuncia:

El estudio del repertorio de las Danzas Históricas y las Danzas Tradicionales de raíz europea, es otra de las finalidades programados para la asignatura en el primer curso. Con este repertorio se dota al alumnado de las herramientas necesarias para trabajar en los distintos contextos, a nivel coreográfico y musical. Las Danzas Históricas son parte de la propia historia práctica de la danza, sus pasos y figuras conforman un amplio repertorio para el desarrollo de múltiples capacidades en el alumnado. Las Danzas del Mundo, en concreto, las que conforman el folklore tradicional de raíz europea, le aportan amplios conocimientos musicales, coreográficos y estilísticos para su aplicación en el aula. Estas danzas suelen ser grupales y forman diferentes figuras coreográficas en el espacio. En ellas se distribuye a los bailarines en parejas, tríos o círculos, fomentando así el trabajo en grupo, además de la lateralidad, la coordinación, la musicalidad y el disfrute.

El tercer descriptor enuncia:

La importancia del proceso creativo, que utiliza principalmente la improvisación y la composición como fases del propio proceso. Con este descriptor se pretende dotar al alumnado de los recursos necesarios para guiarle en dicho proceso. Estos recursos, que se

le aportan, van acompañados de las correspondientes adaptaciones necesarias para perfilar el grado de dificultad que se va a exigir. Esta adaptación y por tanto estos conocimientos permiten, que el docente implemente los contenidos de forma lógica, en función a los distintos perfiles de alumnado que se pueda encontrar en el desempeño de su labor docente.

El cuarto descriptor enuncia:

La Danza Educativa I se relaciona con los ámbitos educativos y comunitarios en los que implantar la danza y con la posibilidad de analizar y mejorar aquellos en los que ya se esté desarrollando. El alumnado, a través de este descriptor, va a conocer y analizar las posibilidades que tiene la danza para ser integrada en diferentes contextos educativos y formativos y en aquellos sectores en los que la danza pueda proporcionar un bien a la comunidad.

El quinto descriptor enuncia:

La importancia de la función educadora de la danza, es decir, la danza como factor educativo y de integración social. A través de este descriptor, se forma al alumnado, dándole mayor importancia a la dimensión afectiva, la dimensión emocional y la dimensión social de ésta, que a su dimensión técnica y profesional. Se imparten al alumnado los contenidos necesarios, para que, en su práctica docente, favorezca el trabajo en grupo, la integración social y la seguridad a través de la danza. En concreto, las danzas corales, permiten, que todos sus integrantes, desempeñen las mismas funciones, realicen los mismos pasos o similares y se encuentren, ante una determinada situación, en el mismo nivel, favoreciendo así su autoestima y su seguridad.

Este conjunto de descriptores plasmados en la ley, ponen de manifiesto la dimensión social, cultural, afectiva, emocional y creativa de la danza. En este texto analizado, se observa la relación directa existente entre los descriptores de la asignatura,

promulgados en la ley y las aportaciones plasmadas por las personalidades que dan origen a la Danza Educativa.³⁷

- Descriptores de Danza Educativa II
 - Ampliación del repertorio de danzas colectivas para diferentes edades, ámbitos educativos y comunitarios.
 - Temas para la improvisación y composición de movimiento.
 - La importancia de la música como vehículo para la comunicación a través de la danza.
 - Modelos para la integración de la danza con otras artes.
 - La creatividad como elemento fundamental en la Danza Educativa y Comunitaria.
 - Desarrollo de la comunicación no verbal como técnica didáctica.
 - Herramientas básicas para la planificación del trabajo educativo y comunitario. Nociones básicas para el trabajo con grupos de inclusión. (Ibíd.)

En los descriptores que conforman la asignatura Danza Educativa II se enuncian los contenidos a trabajar, siendo la mayoría de ellos una ampliación de los propuestos en la asignatura Danza Educativa I.

³⁷ Véanse en los capítulos 4 y 7 de la presente investigación, para profundizar sobre la relación existente entre los descriptores promulgados en la legislación y las aportaciones que los precursores de la Danza Educativa enuncian.

El primer descriptor enuncia:

El trabajo del repertorio de las Danzas Históricas y Tradicionales, se plantea en los descriptores como una continuación-ampliación de lo trabajado el curso anterior. En esta asignatura se presta especial atención a todo lo relacionado con la didáctica y la metodología de dichas danzas, así como la correcta adaptación a los distintos ámbitos educativos.

El segundo descriptor enuncia:

La improvisación y la composición, del mismo modo, se plantea como un trabajo de continuidad y ampliación de lo cursado anteriormente. Se dota a los alumnos de más técnicas y recursos para el desarrollo del proceso creativo.

El tercer descriptor enuncia:

La música configura otro de los descriptores de este curso. Se trabaja la música como elemento para el aprendizaje de la danza, desde una perspectiva inclusiva, entendiendo la música como un recurso para el dominio más efectivo de la danza.

El cuarto descriptor enuncia:

Este es uno de los descriptores nuevos para este curso. Se centra en la importancia de la utilización de otras artes como recurso en la clase de Danza Educativa. El estudio de otras artes contribuye al desarrollo de una didáctica multidisciplinar más enriquecedora, a través de la cuales produce un aprendizaje más completo y significativo en el alumnado. Las artes plásticas en general y en especial, la pintura y la escultura así como la música y la poesía entre otras, sirven como fuente de inspiración y motor para el desarrollo de la creatividad en el alumnado.

El quinto descriptor enuncia:

En la asignatura de Danza Educativa II, la creatividad se trabaja como un elemento esencial para el desarrollo de la propia asignatura y de la Danza Comunitaria. Se dota al alumnado de los recursos adecuados para guiar el trabajo en el proceso creativo, entendiéndose la creatividad como un proceso guiado, con una secuenciación lógica, previamente estructurada y enfocada para conseguir el desarrollo de unos determinados objetivos.

El sexto descriptor enuncia:

El desarrollo de la comunicación no verbal, como recurso didáctico, a fin de obtener un adecuado clima de trabajo en clase. La comunicación no verbal, favorece la concentración y por tanto, el aprendizaje. El alumnado es más consciente de los contenidos si los experimenta y los vivencia, que si sólo escucha la descripción verbal de cómo deben hacerlo. Es por eso, que entre los descriptores, se enuncia la comunicación no verbal como un elemento esencial en la didáctica de la propia asignatura.

El séptimo descriptor enuncia:

Este último descriptor recogido en la ley, presenta la importancia de los recursos didácticos para la correcta planificación de la práctica docente. El alumnado que cursa la asignatura trabaja con diversas herramientas, para aprender a planificar su docencia, qué actividades son las correctas para cada perfil de alumnado, qué tiempo dedicar a cada actividad, qué actividad programar si es un grupo de inclusión social y de qué manera llegar a cada contexto educativo de la forma más idónea, son algunas de las cuestiones a las que se da respuesta con el estudio de esta asignatura.

En definitiva, la asignatura de Danza Educativa II se centra, sobre todo, en los aspectos didácticos y metodológicos necesarios para la aplicación en el aula de los contenidos trabajados en los dos cursos.

Las competencias para las asignaturas de Danza Educativa I y Danza Educativa II son comunes y aparecen enunciadas en la misma normativa que se está analizando. A continuación se presentan y se comentan, siendo competencias de carácter general.

Las Competencias Danza Educativa I y II dicen:

- Saber comunicar y transmitir conocimientos, vinculados a la danza, a los alumnos y participantes en las actividades o proyectos formativos, conduciendo, orientando y promoviendo el aprendizaje autónomo.
- Conocer, comprender y aplicar los principios psicopedagógicos generales, profundizando en metodologías y didácticas específicas de la danza, considerando distintos contextos en los que se puede desempeñar la función docente.
- Desarrollar la capacidad para elaborar, seleccionar, utilizar y evaluar materiales y recursos didácticos, en función del contexto social, educativo, o terapéutico.
- Conocer y saber aplicar técnicas de improvisación y composición que le ayuden en su labor pedagógica y en la realización de recreaciones.
- Saber colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa y de su entorno, desarrollando un trabajo cooperativo con docentes y/o profesionales de otros sectores dirigidos a la integración de personas y colectivos con necesidades educativas especiales, en ámbitos de formación, educación, salud y comunitarios, entre otros.
- Adquirir conocimientos y habilidades para realzar la dimensión artística y social de la danza como instrumento clave en la integración de personas y colectivos específicos en la comunidad.
- Asumir que el ejercicio de la función educadora, docente y dinamizadora ha de ir perfeccionándose permanentemente y adaptándose a los cambios culturales, sociales, humanísticos y pedagógicos a lo largo de la vida. (Ibíd.)

En la primera competencia se pretende:

Se pretende que el alumnado, domine las técnicas necesarias de comunicación para la correcta transmisión de sus conocimientos y que promueva en su práctica educativa la autonomía de su alumnado, con las pertinentes orientaciones.

En la segunda competencia se pretende:

Se pretende que el alumnado, con sus conocimientos generales, organice su docencia teniendo en cuenta las características del contexto educativo, las edades, los medios de los que dispone y el ámbito educativo en el que tiene que intervenir, con el fin de que la práctica educativa sea más significativa.

En la tercera competencia se pretende:

Se pretende que el alumnado sea capaz de elaborar sus propias actividades y amplíe, profundice y modifique los recursos estudiados, con el fin de crear su propia línea de trabajo.

En la cuarta competencia se pretende:

Se pretende que el alumnado comprenda y domine las técnicas y los elementos del proceso creativo, para poderlo aplicar y desarrollar en su práctica docente.

En la quinta competencia se pretende:

Se pretende que el alumnado sepa establecer relaciones profesionales, no sólo con los equipos docentes de los centros educativos, sino también con los responsables de otros sectores susceptibles de poder ser intervenidos a través de la Danza Educativa, como colectivos que necesitan ser integrados por diferentes motivos, ya sea

por tener necesidades educativas especiales u otras causas, a fin de desarrollar un trabajo más eficaz.

En la sexta competencia se pretende:

Se pretende que el alumnado, sea capaz de intervenir en determinados sectores de la población, a través de la Danza Educativa, ayudando con ella a la integración social de los diferentes grupos y de conocer y transmitir el valor artístico que posee la danza, para lo que deberá profundizar en el estudio de las disciplinas artísticas.

En la séptima competencia se pretende:

Se pretende, que el alumnado mantenga una disposición investigadora y formativa frente al trabajo y que continuamente esté ampliando y perfeccionando sus conocimientos con el fin de desarrollar una práctica docente coherente y actualizada.

En líneas generales, las competencias establecidas para Danza Educativa I y II, vienen a presentar un perfil de docente que integra sus conocimientos y los sabe transmitir, que continúa renovándose, ampliando conocimientos y colaborando con otros docente y colectivos en los que poder intervenir para mejorarlos a través de la danza y otras artes.

A partir del tercer curso de las enseñanzas superiores de Grado de Danza, tanto en el itinerario de Danza Profesional, como en el itinerario de Teoría e Historia de la Danza, el alumnado concluye su formación en Danza Educativa. En el Itinerario de Danza Educativa y Danza Comunitaria, las asignaturas relacionadas con Danza Educativa, continúan a lo largo de todo el grado.

6.4.5. Nuevo Itinerario. Itinerario de Danza Educativa y Danza Comunitaria

El itinerario de Danza Educativa y Comunitaria supone un nuevo avance para el devenir de esta asignatura en las enseñanzas superiores de Grado en Danza, principalmente en la Comunidad de Madrid, donde se focaliza esta Tesis. Es un itinerario enfocado a la docencia de la danza desde la perspectiva de la educación y la intervención social, alejada de la forma tradicional, hasta entonces existente en estos estudios cuyo enfoque era el ámbito profesional.

Las enseñanzas de Danza tradicionalmente se han enfocado al estudio de la Danza con fines profesionales, cuyos objetivos principales han sido el alcance de una técnica potente para el trabajo escénico. Pero la realidad es que la Danza está y puede estar presente en más ámbitos de la sociedad además del teatro. Si bien la escena no debe perder su valor y su importancia, la creación de este itinerario viaja más allá para preocuparse de la Danza desde otros ámbitos.

La interpretación, la expresión, la creación y el propio disfrute que deriva de la Danza no debe estar alejado del grueso de la población, por lo que este itinerario supone un logro en esta línea educativa, en la que el arte está al alcance de todos.

En estas palabras de Margaret N. H'Doubler (Mertz y Roach, 2002) se expone esta idea de inclusión de la Danza en la población general, por todo lo que aporta para el individuo:

Too often, the tendency is to center dance education in performance, with the emphasis on technical skill, instead of studying the subject as a whole and using creative motor experience as the basis of instruction. In considering dance as an educational and creative art experience and not as performance, we should take care that students know dance as a special way of re-experiencing a esthetic values discovered in reality. Everyone has within himself or herself the same potentialities as the artist dancer but perhaps to a lesser degree. Everyone has intellect, emotion, spirit, imagination, ability to move, and educable responses. Every normal person is equipped whit the power to think,

feel, will, and act. Anyone can dance within the limits of his or her capacities. To bring this to the realization of our youth necessitates an approach that is based on these fundamental human capacities. One of the problems is how to keep the creative impulse alive through the maturing years and how to help carry this impulse over into the realities of adult life with heightened power and more enlightened purpose. The basic forces underlying all living forms must be realized as the source the creative impulse that impels them to expression. (p. 13)

En esta cita se presenta la Danza como una manera de experimentar y sentir que todo el mundo tiene dentro de sí mismo y que a través de esta asignatura puede utilizar en distintos ámbitos.

El itinerario de Danza Educativa y Comunitaria pertenece a la especialidad de Pedagogía de la Danza y está constituido por un total de doce materias, organizadas en asignaturas y otras asignaturas optativas.

A continuación, se presenta una descripción esquematizada extraída de la legislación donde se puede comprobar las asignaturas que constituyen las materias, el número de créditos y el curso en el que se imparten. Es significativo ver estos detalles del nuevo itinerario para poder realizar una comparativa sobre cómo se ve afectada la Danza Educativa en este nuevo currículo.

- Relación de Materias/ asignaturas/ créditos/ curso

1. Materia: Historia de la Danza y Humanidades, constituida por tres asignaturas
 - a. Historia de la Danza I (3 créditos, 1º curso) y II (3 créditos, 2º curso)
 - b. Historia del Arte y la Cultura I (3 créditos, 1º curso) y II (3 créditos, 2º curso)
 - c. Danza, Arte y Humanidades I (3 créditos, 3º curso) y II (3 créditos, 4º curso)

2. Materia: Ciencias de la salud aplicadas a la Danza, constituida por cuatro asignaturas
 - a. Anatomía, Biomecánica y Patología aplicadas a la Danza (4 créditos, 1º curso)
 - b. Fisiología y Nutrición aplicadas a la Danza (3 créditos, 2º curso)
 - c. Técnicas corporales (3 créditos, 3º curso)
 - d. Acondicionamiento para bailarines (2 créditos, 2º curso)

3. Materia: Técnicas de la Danza y movimiento
 - a. Técnicas de Danza(según estilos) I (17 créditos, 1º curso),II (17 créditos, 2º curso),III (10 créditos, 3º curso) y IV (7 créditos, 4º curso)

4. Materia: Psicopedagogía aplicada a la Danza
 - a. Pedagogía I (4 créditos, 1º curso) y II (3 créditos, 2º curso)
 - b. Procesos psicológicos básicos (4 créditos, 1º curso)
 - c. Psicología Evolutiva (3 créditos, 2º curso)
 - d. Psicología Social Aplicada (3 créditos, 3º curso)
 - e. Educación artística I (3 créditos, 3º curso) y II (3 créditos, 4º curso)
 - f. Atención a la diversidad (2 créditos, 4º curso)

5. Materia: Didáctica y Metodologías para la enseñanza de la Danza
 - a. Metodología y didáctica para la enseñanza de la Danza (según estilos) I (9 créditos, 1º curso) y II (9 créditos, 2º curso)
 - b. Danza Educativa I (3 créditos, 1º curso),II (2 créditos, 2º curso) y III (3 créditos, 3º curso)
 - c. Danza y Expresión artística comunitaria (3 créditos, 4º curso)
 - d. Expresión Corporal(3 créditos, 3º curso)

- e. Danza y movimiento en procesos terapéuticos (3 créditos, 4º curso)
6. Materia: Herramientas de Creación
- a. Análisis del movimiento (3 créditos, 1º curso)
 - b. Improvisación (3 créditos, 2º curso)
 - c. Creación, expresión y composición con adolescentes y adultos (4 créditos, 4º curso)
7. Materia: Análisis y práctica de las obras coreográficas y del repertorio
- a. Análisis y Práctica del Repertorio (según estilos) I (4 créditos, 1º curso),II (6 créditos, 2º curso) y III (5 créditos, 3º curso)
 - b. Danzas Colectivas: históricas, etnológicas y modernas (3 créditos, 3º curso)
8. Materia: Música y lenguajes sonoros aplicado a la Danza
- a. Música aplicada a la Danza I (3 créditos, 1º curso) y II (3 créditos, 3º curso)
 - b. Música y Danza en la educación temprana (3 créditos, 3º curso)
 - c. Música y movimiento, herramienta de estimulación temprana(3 créditos, 3º curso)
 - d. Acompañamiento del movimiento. Práctica instrumental y vocal (3 créditos, 3º curso)
9. Materia: Organización, gestión y elaboración de proyectos educativos
- a. Psicología de los grupos y de las organizaciones (3 créditos, 3º curso)
 - b. Introducción a la Metodología de la Investigación (2 créditos, 4º curso)

- c. Organización, gestión y elaboración de proyectos educativos
Organización, Gestión y Elaboración de proyectos educativos (7 créditos,
4º curso)

10. Materia: Prácticas de observación

- a. Observación y práctica en diferentes ámbitos educativos (6 créditos, 3º
curso)

11. Optativas

- a. 1º curso (3 créditos)
- b. 2º curso (3 créditos)
- c. 3º curso (9 créditos)
- d. 4º curso (7 créditos)

12. Materia: Prácticas

- a. 4º curso (10 créditos)

13. Materia: Trabajo Fin de Grado

- a. 4º curso (6 créditos)

Los créditos totales al finalizar el itinerario son 60 por curso, un total de 240 E.C.T.S.

La Danza Educativa como aparece descrito anteriormente, continúa formando parte de la materia Didáctica y Metodologías para la enseñanza de la Danza, se mantiene en los dos primeros cursos, llamándose Danza Educativa I y Danza Educativa II con 3 y 2 E.C.T.S. respectivamente. Como novedad en el nuevo itinerario se amplía a una tercera

asignatura denominada Danza Educativa III, que se cursa en el 3º curso y tiene un total de 3 E.C.T.S.

La asignatura Danza Educativa como tal, concluye en el 3º curso del itinerario y es complementada con otras que aportan al alumno otros conocimientos relacionados con la materia.

El surgimiento de este nuevo itinerario supone la incursión de una nueva línea educativa y pedagógica en las enseñanzas artísticas de grado superior en Danza en la Comunidad de Madrid y un avance para el futuro de la Danza Educativa.

En este nuevo Itinerario una de las novedades es la incorporación de una nueva asignatura que continua con la línea educativa de Danza Educativa I y II: la Danza Educativa III. En la misma norma que se está analizando aparecen las competencias y los descriptores de la misma que se detallan a continuación.

Los descriptores propuestos para la asignatura de Danza Educativa III son:

- Modelos didácticos de diferentes modalidades de danza para el ámbito amateur.
- Principios metodológicos y su aplicación para diferentes edades, ámbitos educativos y sociales.
- Objetos, textos, imágenes y músicas como estímulo para la creación.
- Aspectos básicos de la sensibilización y la educación estética a través de la danza.
- La personalidad del profesor y su preparación para la diversidad.
- La evaluación continua como herramienta de observación y planificación en el trabajo amateur.

- Planificación de una serie de sesiones con el fin de desarrollar un bienestar físico y emocional a nivel individual y colectivo. (Ibíd.)

El descriptor primero:

En este descriptor se trata de estudiar la didáctica de distintas danzas o modalidades de danza, siempre contemplada esta didáctica desde una perspectiva no profesional, es decir, dirigida a un público amateur.

El descriptor segundo dice:

En este descriptor se estudia la metodología más óptima para la enseñanza de la danza a los diferentes grupos de alumnos que pueden ser de distintas edades y proceder de diferentes contextos sociales o educativos.

El descriptor tercero dice:

Se trata en este descriptor del aprendizaje para la utilización de todos los recursos posibles a fin de estimular la creación en los alumnos. Éstos podrán ser de todo tipo: visuales (textos, imágenes, objetos), auditivos (música de todo tipo)u otros .

El descriptor cuarto dice:

Se trata en este descriptor del estudio de la danza como recurso para educar al alumnado en la sensibilidad y el gusto por la belleza.

El descriptor quinto dice:

El objeto de estudio en este caso es el docente. Se trata aquí de conocerlo, de entender como debe ser su personalidad y como debe abordar su trabajo desde la perspectiva de los diferentes grupos que se va encontrar en el mismo.

El descriptor sexto dice:

Este descriptor tiene objeto de estudio la evaluación. Esta debe ser continua y debe servir como recurso para observar y programar es decir, debe ser utilizada como herramienta útil en el trabajo no profesional.

El descriptor séptimo dice:

En este descriptor se trata de ayudar al alumnado, tanto a nivel individual como en grupo, a sentirse bien en clase. Para ello y como medio a través del cual conseguir este bienestar del alumnado, se programan algunas sesiones determinadas.

En la misma normativa se regulan también las competencias de la asignatura Danza Educativa III, a través de ella se pone de manifiesto las capacidades que se pretenden desarrollar en el alumnado de Pedagogía de la Danza del itinerario de Danza Educativa y Comunitaria.

Las competencias propuestas para la asignatura de Danza Educativa III son:

- Tener capacidad para conducir a personas, en su proceso creativo, disponiendo de los conocimientos, recursos y experiencias necesarios.
- Conocer integrar competentemente, lenguajes, disciplinas y herramientas artísticas, tecnológicas, escénicas, musicales, visuales, entre otras, con el objeto de desarrollar las capacidades y destrezas.
- Desarrollar capacidad para entender las características específicas de cada individuo y, en consonancia con ello, orientar al alumnado en su proceso formativo.
- Conocer y saber aplicar técnicas de improvisación y composición que le ayuden en su labor pedagógica y en la realización de recreaciones y

adaptaciones coreográficas o nuevas creaciones y en proyectos de distinta índole.

- Adquirir conocimientos y habilidades para realzar la dimensión artística y social de la danza como instrumento clave en la integración de personas y colectivos específicos en la comunidad. (Ibíd.)

Estas competencias son de importancia para la comprensión de la propia asignatura, analizando las mismas de forma más detallada podríamos decir:

La competencia uno enuncia:

La importancia en la labor del docente de desarrollar su capacidad de liderar el grupo y en este caso con el objetivo de ayudarlo en sus creaciones. Para ello debe estar en disposición de todos los recursos necesarios así como poner al servicio del mismo todos sus experiencias y conocimientos.

La competencia dos enuncia:

El docente deberá estar en posesión de todas las herramientas posibles para desempeñar su labor integrarlas con diferentes formas de expresión. Estas herramientas pueden ser de todo tipo y estar relacionadas con la música, la tecnología, la escena, el arte. Deberán servir para ayudar al alumnado a mejorar sus capacidades.

La competencia tres enuncia:

El docente debe guiar convenientemente al grupo en su proceso de aprendizaje, por lo que debe estar capacitado para conocer a sus miembros, fundamental en esta capacitación el poseer los estudios psicológicos oportunos.

La competencia cuatro enuncia:

El docente debe estar formado en el conocimiento de técnicas que ayuden a la creatividad del alumnado. Debe ser la guía para realizar creaciones nuevas o adaptaciones coreográficas de otras existentes así como para realizar nuevos proyectos, en donde la improvisación y la composición sea el camino para llegar al fin.

La competencia cinco enuncia:

El docente debe ser capaz de transmitir que la danza es un arte y una ayuda para integrar a todo tipo de personas en la comunidad.

La asignatura de Danza Educativa III como aparece en este análisis, continúa la línea de formación de las asignaturas Danza Educativa I y II aunque profundiza más en los contenidos que se trabajan en ellas. Como novedad añade algunos descriptores y competencias nuevas que inciden en la pedagogía y la didáctica de la propia asignatura.

En el itinerario de Danza Educativa y Comunitaria la asignatura de Danza Educativa concluye en el tercer curso. Para el cuarto curso se presentan una oferta de asignaturas variadas que complementan la formación del alumnado de la especialidad. De esta forma se lanza una nueva visión de las enseñanzas superiores de Grado en Danza en todo el territorio español y en concreto en la Comunidad de Madrid, donde se centra este estudio. Las finalidades y la aplicación en la práctica de este nuevo itinerario pueden ser muy diversas, así como la proyección profesional a la que el alumnado puede acceder. Aunque este itinerario aún no se ha implementado en la Comunidad de Madrid.

Cuando se pregunta a Verena Maschat (2017), profesora de la asignatura de Danza Educativa desde sus inicios, sobre cómo cree que beneficia ésta a los alumnos que la cursan en su futuro laboral, ella comenta:

Algunos probablemente nunca más utilizaron los materiales e ideas que hemos elaborado en las clases. Pero me consta que otros muchos han incorporado

esta forma de trabajar en su actividad docente, incluso profesores que están dando clase en conservatorios profesionales.

Teniendo en cuenta que la inmensa mayoría de nuestros licenciados y graduados termina dando clases en el ámbito amateur, social o terapéutico, la asignatura les habrá servido mucho, aunque algunos habrán enriquecido su práctica docente y su forma de dar la clase sin ser consciente de ello. (V. Maschat, 2017, comunicación personal)

6.5. Análisis comparativo de la evolución de la Danza Educativa en las enseñanzas superiores de danza en Madrid en el periodo 2002-2012

Este apartado es el análisis comparativo de todo lo visto en el capítulo. La síntesis de todo lo expuesto se representa a través de una tabla³⁸. En dicho documento aparecen los principales cambios a los que ha sido sometida la Danza Educativa, desde su implantación en el año 2002 en las enseñanzas artísticas superiores de Danza en España hasta la última normativa reguladora promulgada en el año 2012, con su pertinente concreción para los centros dependientes de la Comunidad de Madrid. Esta tabla, denominada tabla 4, se presenta en el Anexo II.4. de esta tesis.

La representación gráfica dispone que la Danza Educativa, como asignatura, no está contemplada en los contenidos mínimos comunes a todo el territorio español en la L.O.G.S.E. (1999). Estos contenidos mínimos establecidos por la normativa, permiten que cada Comunidad Autónoma y en su caso cada Conservatorio Superior de Danza, termine de concretar su oferta propia de asignaturas, las cuales a su vez darán identidad al propio centro.

En la Comunidad de Madrid, en la concreción curricular que termina de completar las enseñanzas mínimas establecidas de ámbito nacional, se establece la Danza Educativa como asignatura para ser cursada en la especialidad de Pedagogía de la Danza, con carácter obligatorio. Esta incorporación aparece en la normativa reguladora establecida al respecto.

La asignatura Metodología y Didáctica de la Danza Educativa, al estar ubicada en 3º y 4º curso del Grado Superior, no se implanta para ser cursada hasta el año 2002, constituyéndose entonces las primeras promociones formadas en esta línea.

Unos años más tarde en 2006 en la comunidad de Madrid, se establece la concreción curricular de las enseñanzas superiores de Danza de la entonces nueva ley de

³⁸ Tabla 4. Anexo II.4.

educación conocida como L.O.E. En esta normativa de la Comunidad volvemos a encontrar legislada la asignatura de Metodología y Didáctica de la Danza Educativa, sin cambios con respecto a la anterior concreción.

Finalmente es en el curso 2010/2011 cuando se suceden los cambios más significativos: modificación del nombre, modificación de la carga lectiva, modificación del curso en el que se imparte y creación de un itinerario propio.

La asignatura de Metodología y Didáctica de la Danza Educativa pasa a llamarse Danza Educativa I y Danza Educativa II, se estudian en 1º y 2º curso. Al nuevo itinerario aún no implantado de Danza Educativa y Comunitaria, se añade una nueva asignatura Danza Educativa III que se estudia en el 3ª curso del Grado en Danza.

7. Recepción de los diferentes conceptos de Danza Educativa estudiados en la normativa reguladora de las enseñanzas artísticas superiores de Danza

En este apartado se presenta la vinculación de la normativa reguladora, en lo concerniente a la asignatura de Danza Educativa, con los parámetros establecidos para ella por sus precursores y con las definiciones analizadas en esta Tesis.

Este es un análisis cronológico, que va desde el inicio de la regulación de dichos estudios en el año 1999 hasta el año 2012, se establece la vinculación legislativa con el concepto y el recorrido histórico de la Danza Educativa. Se presenta dicha comparativa desde el ámbito general (nacional) hasta el ámbito autonómico (Comunidad de Madrid). En los renglones que siguen se puede comprobar como desde los primeros planes de estudios de las enseñanzas superiores de Danza, se vislumbran ya los objetivos directamente relacionados con la Danza Educativa, aunque aún no se hubiera presentado la asignatura como tal.

7.1. El concepto de Danza Educativa recogido en la L.O.G.S.E.

Desde la primera normativa reguladora del año 1999, en la que se establece el currículo con los objetivos y contenidos mínimos de ámbito nacional para las enseñanzas superiores de Grado Superior en Danza, en la especialidad de Pedagogía, se observan objetivos generales³⁹ relacionados directamente con la Danza Educativa.

En el R.D. 1463/1999 de ámbito nacional, se establecen los objetivos generales de la especialidad de Pedagogía de la Danza, los cuales se repiten sin ningún cambio, en la ORDEN 2284/2002 de ámbito autonómico promulgada en la Comunidad de Madrid. De los nueve objetivos que se enuncian, tres presentan relación con la Danza Educativa.

El primero de ellos, el objetivo c: “Capacitar para la enseñanza de la danza mediante la adquisición y aplicación de conocimientos pedagógicos y didácticos básicos, así como la profundización en métodos pedagógicos especializados” (R.D. 1463/1999).

Este objetivo está directamente relacionado con las definiciones presentadas por los cinco autores estudiados: Verena Maschat, Barbara Haselbach, Susan R. Koff, Brenda P. McCutchen, García Ruso y Fuentes.⁴⁰ Todos ellos enuncian, a través de sus palabras, que la Danza Educativa es una práctica educacional intencionada para conseguir unos determinados fines. El alumnado de Pedagogía de la Danza tiene, entre sus objetivos generales, el de conocer y dominar las metodologías especializadas existentes, a fin de poder desarrollar su labor docente en cualquier ámbito educativo.

³⁹ Para profundizar en los objetivos generales de la normativa véase el apartado 6.1.3. de esta investigación.

⁴⁰ Para consultar estas definiciones véanse los apartados 5.1., 5.3. y 5.4. de esta investigación.

Haciendo referencia a la importancia y la utilización de un método, Verena Maschat (2017) apunta en una de sus publicaciones, la forma en la que se ha de intervenir en la docencia de la Danza Educativa. Para la docente, el profesor no debe ser imitado, pero si debe ser el guía del proceso de enseñanza-aprendizaje, utilizando principalmente la comunicación no verbal y haciendo que su alumnado experimente y descubra el aprendizaje y no que éste le venga impuesto.

En nuestro trabajo el maestro es un modelo a seguir, no hay imitar mecánicamente. Como ya decía Guardini: “Educamos más por lo que somos y hacemos que por lo que decimos”. Por eso, más que hablar mucho de ello, nuestros alumnos aprenden cualidades irrenunciables como autenticidad, coherencia, empatía, humildad y generosidad.

Éstas cualidades, junto con una creciente madurez personal y la conciencia de su responsabilidad de seguir formándose a lo largo de toda la vida, sentarán las bases para una docencia responsable y eficaz en el futuro. La tarea no es fácil pero emocionante, ya que nuestra labor de poner la música y la danza-y en ciertos proyectos también la literatura o las artes plásticas-al alcance de todos nos dirigimos a personas de cualquier edad y condición. (p. 51)

Este mismo objetivo está vinculado a su vez, a las aportaciones que hacen a la Danza Educativa Barbara Haselbach⁴¹ y Verena Maschat⁴²; ambas establecen sus propios métodos para el desarrollo del trabajo con el alumnado, métodos con una determinada didáctica que se puede adaptar a cualquier ámbito educativo, como se expone en este objetivo. Rudolf von Laban, precursor del término, establece ya una metodología determinada para impartir esta disciplina, su método está constituido por “temas” a través de los cuales pretende desarrollar las capacidades de su alumnado.

⁴¹ Para profundizar sobre las aportaciones que Barbara Haselbach hace a la Danza Educativa véase el apartado 4.3. y en concreto el 4.3.4. de esta investigación.

⁴² Para profundizar sobre las aportaciones que Barbara Haselbach hace a la Danza Educativa véase el apartado 4.5. y en concreto el 4.5.2. de esta investigación.

El segundo de ellos, el objetivo el h: “Profundizar en las técnicas interpretativas y en los nuevos lenguajes escénicos. Conocer el proceso creativo de los bailarines”. (Ibíd.)

La segunda parte de este objetivo hace referencia al proceso creativo de los bailarines y a su conocimiento, imprescindible para ello el trabaja el desarrollo de la creatividad en el alumnado. En todas las definiciones de Danza Educativa analizadas en esta investigación, los distintos autores (excepto García Ruso que no es explícita a este respecto) proponen la creatividad como uno de los objetivos a alcanzar en la asignatura de Danza Educativa. Barbara Haselbach y Verena Maschat establecen incluso un método para el desarrollo del proceso creativo, basado en la exploración y la improvisación para llegar finalmente, a la composición coreográfica.

En el tercero de ello, objetivo el i: “Conocer y utilizar la música como parte del proceso de aprendizaje de la danza”. (Ibíd.)

A este respecto, es Verena Maschat quien subraya en su metodología y su didáctica para la asignatura de Danza Educativa, la importancia del trabajo musical. Ella incluso propone la incursión de instrumentos de pequeña percusión, en el aula de Danza Educativa para acompañar e inspirar al movimiento.

7.2. El concepto de Danza Educativa en la L.O.G.S.E. y la L.O.E. desde la perspectiva de los contenidos

En el R.D. 1463/1999 de ámbito nacional, como se ha comentado en el apartado anterior, aparecen entre otros, los objetivos generales para la especialidad de Pedagogía de la Danza en el grado superior de Danza. Esta ley es concretada en 2002 por la Comunidad de Madrid manteniendo los mismos objetivos generales pero incluyendo por primera vez la Danza Educativa como asignatura, con el nombre de Metodología y Didáctica de la Danza Educativa I y II.⁴³

En la Comunidad de Madrid con la ORDEN 2284/2002 se establece por primera vez la descripción de los contenidos de las asignaturas obligatorias de cada especialidad. En la especialidad de Pedagogía de la Danza se presentan los contenidos de las asignaturas de Metodología y Didáctica de la Danza Educativa I y II, en ellos se manifiesta una clara relación entre la normativa reguladora y lo establecido por los precursores para la Danza Educativa.

- Análisis de los objetivos y contenidos de la enseñanza de la Danza Educativa.
- Los múltiples perfiles de sus destinatarios.
- Las características de la práctica dancística amateur.
- Aspectos básicos de la educación estética a través de la Danza.
- El trabajo técnico y musical en la Danza Educativa.
- El papel fundamental de la improvisación como medio de expresión de la persona.

⁴³ Para más información véase el capítulo 6 de esta investigación.

- Los aspectos del movimiento según Laban.
- Técnicas del aprendizaje imitativo y creativo.
- El movimiento y la danza en la educación temprana y su programación.
- Principios metodológicos y su aplicación para diferentes edades y ámbitos educativos.
- La personalidad del profesor y su preparación para la diversidad.
- El desarrollo de las inteligencias múltiples a través de la danza y la música.
- Modelos para la integración de la danza con otras artes.
- La evaluación continua como herramienta de observación y planificación en el trabajo amateur.
- Modelos didácticos de diferentes modalidades de danza para el ámbito amateur.
(ORDEN 2284/2002.)

En estos contenidos se evidencia la relación entre lo dispuesto en la normativa sobre la asignatura Metodología y Didáctica de la Danza Educativa y lo establecido con respecto a ella por sus precursores.

Entre estos contenidos cabe destacar el que vincula directamente la normativa con los aspectos del movimiento que el precursor del concepto Rudolf von Laban establecía. Igualmente se encuentran varios contenidos relacionados directamente con las aportaciones que Barbara Haselbach hace a la Danza Educativa, tales como: la educación estética y la interrelación con otras artes.

En el resto de los contenidos se aprecia la vinculación de la norma con las aportaciones hechas por Verena Maschat. Estos contenidos son: la educación musical para el aprendizaje de la danza, el estudio y la aplicación de la asignatura en los distintos ámbitos (principalmente los no profesionales) y la improvisación y composición.⁴⁴

Si bien, en los objetivos generales enunciados en el apartado anterior, no se apreciaba una estrecha relación entre ellos y lo establecido para la Danza Educativa por sus precursores y por los autores que la definen, con esta concreción legislativa que se promulga en la Comunidad de Madrid, la vinculación es directa. Se nombra incluso al precursor del concepto Rudolf von Laban y su estudio del movimiento.

En el año 2006, tras el cambio en la ley de educación de ámbito nacional, en la Comunidad de Madrid se promulga una nueva normativa con el nombre de ORDEN 4039/2066. Este documento se crea para modificar algunos aspectos ya establecidos para los estudios de grado superior en Danza. En él se vuelven a presentar los contenidos de las asignaturas obligatorias para el alumnado de la especialidad de Pedagogía de la Danza, entre ellos los de las asignaturas de Metodología y Didáctica de la Danza Educativa I y II. Estos contenidos se mantienen exactos a los de la normativa anteriormente analizada.

⁴⁴ La creatividad es uno de los elementos que constituyen la asignatura, según lo reflejado en todas las definiciones de Danza Educativa analizadas en los apartados del 5.1. al 5.4. de esta investigación.

7.3. El concepto de Danza Educativa en el llamado Plan Bolonia desde la perspectiva de las competencias

En 2009 el Ministerio de Educación hace público el R.D. 1614/2009 de ámbito nacional, en el que se regulan aspectos generales de las enseñanzas artísticas superiores.⁴⁵ Como novedad general, este documento establece la integración de las enseñanzas artísticas superiores en el Espacio Europeo de Educación Superior. Con respecto a la Danza Educativa, como se ha analizado en el capítulo anterior de esta Tesis, la nueva normativa supone un importante avance, puesto que se crea un nuevo itinerario de Danza Educativa y Comunitaria.

Un año más tarde con el R.D. 632/2010, nuevamente el Ministerio de Educación emite una normativa en la que se establecen unas determinadas concreciones para las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Danza. Este documento es muy general, como se puede analizar en el apartado 6.4. de esta investigación, en él se establecen los aspectos mínimos que posteriormente concretan las Comunidades Autónomas. Con respecto a la asignatura de Danza Educativa, no aparece como tal, aunque se vislumbra su presencia en el desarrollo de las competencias específicas del Título de Graduado o Graduada en Danza, en la Especialidad de Pedagogía y en los Anexos, en el apartado de los descriptores de la materia de Didáctica y Metodologías para la enseñanza de la danza.

En la comunidad de Madrid es un año más tarde cuando se promulga el Decreto 35/2011. En él aparece totalmente detallado el currículo oficial del plan de estudios completo, con cambios sustanciales con respecto a las normativas anteriores.

Se describen en este Decreto las asignaturas Danza Educativa I y II y como novedad, la asignatura Danza Educativa III dentro del Itinerario de Danza Educativa y Comunitaria.

⁴⁵ Para más información sobre los cambios que supone esta nueva normativa en las enseñanzas artísticas superiores en general y en las de Grado en Danza en particular véase el apartado 6.4. de esta investigación.

A continuación se analizan las vinculaciones existentes entre lo dispuesto en esta nueva normativa para la asignatura de Danza Educativa, con lo referido para ella por sus precursores y los autores que la definen. Las competencias enunciadas en la ley están relacionadas directamente con lo establecido por sus precursores y las definiciones analizadas en los apartados anteriores. Se expone ahora esta vinculación de forma detallada.

La competencia: “saber comunicar y transmitir conocimientos, vinculados a la danza, a los alumnos y participantes en las actividades o proyectos formativos, conduciendo, orientando y promoviendo el aprendizaje autónomo”. (Orden 4397/2010 de la CAM); está directamente relacionada con la dimensión comunicativa y educadora de la Danza Educativa. Fueron en sus postulados, Barbara Haselbach, Verena Maschat, Susan R. Koff, Brenda P. McCutchen, García Ruso y Fuentes los que hablan de esta dimensión al describir las finalidades y características de la Danza Educativa.

La competencia: “conocer, comprender y aplicar los principios psicopedagógicos generales, profundizando en metodologías y didácticas específicas de la danza, considerando distintos contextos en los que se puede desempeñar la función docente” (Ibíd.); está relacionada con la metodología específica que tiene la asignatura. Desde Rudolf von Laban, pasando por Barbara Haselbach, Verena Maschat y Susan R. Koff, hasta Brenda P. McCutchen manifiestan que la Danza Educativa es una asignatura que se debe impartir con una metodología determinada. Rudolf von Laban, Barbara Haselbach y Verena Maschat, como se puede ver en capítulos anteriores, enuncian las características y las bases de sus propios métodos.

La competencia: “desarrollar la capacidad para elaborar, seleccionar, utilizar y evaluar materiales y recursos didácticos, en función del contexto social, educativo, o terapéutico” (Ibíd.); está vinculada a la dimensión social, educativa e interpersonal de la Danza Educativa. Todos los autores y precursores coinciden en considerar que el desarrollo de la Danza Educativa favorece las relaciones sociales y la conciencia de

pertenencia al grupo; de ahí la necesidad que se desprende de esta competencia, de capacitar al alumnado para que sea capaz de utilizar cualquier recurso que facilite su labor en cualquier contexto.

La competencia: “conocer y saber aplicar técnicas de improvisación y composición que le ayuden en su labor pedagógica y en la realización de recreaciones” (Ibíd.); está relacionada con el desarrollo de la creatividad. Si bien la mayoría de los autores que definen la Danza Educativa tienen entre sus parámetros el trabajo creativo, son Barbara Haselbach y Verena Maschat siguiendo el camino emprendido por Rudolf von Laban, las que además han desarrollado su propio método. Ambas estructuran el proceso creativo de forma guiada basado en la exploración, la improvisación y la composición.

La competencia citada a continuación, responde a la dimensión social y terapéutica de la Danza Educativa y además habla de la necesidad de colaboración y de adaptación del docente a otros colectivos, puesto que ésta se puede desarrollar en diferentes contextos y con distintas finalidades. En las palabras de los diferentes autores se manifiestan las dimensiones citadas de la Danza Educativa, pero son Verena Maschat, García Ruso y Fuentes los que en sus definiciones del concepto hacen una referencia más clara a estas ideas.

Saber colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa y de su entorno, desarrollando un trabajo cooperativo con docentes y/o profesionales de otros sectores dirigidos a la integración de personas y colectivos con necesidades educativas especiales, en ámbitos de formación, educación, salud y comunitarios, entre otros. (Ibíd.)

La competencia: “adquirir conocimientos y habilidades para realzar la dimensión artística y social de la danza como instrumento clave en la integración de personas y colectivos específicos en la comunidad” (Ibíd.); está estrechamente relacionada con la anterior competencia y por tanto, con el desarrollo de la capacidad social, interpersonal y afectiva. A su vez se contempla la necesidad de formación del docente para transmitir

la dimensión artística y cultural que la Danza Educativa posee, de la que todos los autores hablan, en especial Barbara Haselbach (interrelación de las artes) y Verena Maschat (incorporación con los parámetros musicales).

La última competencia citada en la ley: “asumir que el ejercicio de la función educadora, docente y dinamizadora ha de ir perfeccionándose permanentemente y adaptándose a los cambios culturales, sociales, humanísticos y pedagógicos a lo largo de la vida” (Ibíd.); está relacionada con las dimensión formativa a través del tiempo, es decir la capacidad de reciclarse del docente para poder adaptarse a nuevos tiempos y nuevas situaciones no sólo pedagógicas sino de todo tipo. . Estos parámetros son recogidos en las definiciones de los diferentes autores analizados en el capítulo 5 de esta investigación.

Con este análisis se presenta la vinculación existente entre lo promulgado en las diferentes normativas reguladoras, lo enunciado por los precursores del concepto de Danza Educativa y lo expuesto en las definiciones emitidas por los distintos autores con respecto a ella. Manifestando la cercanía existente entre los tres niveles analizados.

7.4. Vinculación de la normativa legisladora, la Danza Educativa y los precursores

En este apartado se presenta un análisis de la vinculación existente entre la normativa reguladora, la Danza Educativa y los postulados de sus precursores y definiciones analizadas.

El análisis se presenta en dos tablas⁴⁶: tabla 5 y tabla 6., en ambas se representa la relación existente entre lo emitido por los precursores del concepto y las definiciones analizadas con respecto a la normativa reguladora. La tabla 5 vincula los objetivos y contenidos de la Danza Educativa en la L.O.G.S.E. y la L.O.E. con lo dicho sobre ella por las personalidades estudiadas y la tabla 6 vincula las competencias establecidas para la Danza Educativa en el Plan Bolonia con los mismos.

Con la primera legislación L.O.G.S.E. y lo establecido en sus objetivos generales ya se observa esta relación.

El primero de los objetivos de la tabla se relaciona con el objetivo c) de la normativa:

“Capacitar para la enseñanza de la danza mediante la adquisición y aplicación de conocimientos pedagógicos y didácticos básicos, así como la profundización en métodos pedagógicos especializados”. (R.D. 1463/1999)

Este objetivo está relacionado con lo que los autores reconocen que es la Danza Educativa, una práctica educativa intencionada con una metodología. Este objetivo versa sobre la capacitación en el alumnado de la danza mediante la adquisición y aplicación de conocimientos pedagógicos y didácticos básicos, así como la profundización en métodos pedagógicos especializados. Ante esto son varios los autores que en sus definiciones

⁴⁶ Tabla 5 y tabla 6, Anexos II.5, II.6.

también establecen esta dimensión para la Danza Educativa. Entre ellos: Barbara H., Verena M., Susan R. K., Brenda P., García R. y Fuentes.

El segundo objetivo de los enunciados en la norma que tienen vinculación con lo que dicen los autores sobre la Danza Educativa sus autores es el f):

“Conocer los fundamentos de la creación coreográfica y de los factores espaciales, temporales e interpretativos que acompañan a la escenificación”. (Ibíd.)

Este otro objetivo representado también en la tabla, está relacionado con las técnicas de improvisación, composición e interpretación. En éste vuelven a coincidir, con diferentes matices, varios autores en sus definiciones: Barbara H., Verena M., Susan R. K., Brenda P., García R. y Fuentes.

El tercer objetivo de los enunciados en la norma que tienen vinculación con lo que dicen los autores sobre la Danza Educativa sus autores es el i):

“Conocer y utilizar la música como parte del proceso de aprendizaje de la danza”. (Ibíd.)

El último objetivo de la tabla relacionado directamente con la Danza Educativa es el que responde a la formación en parámetros musicales. Este objetivo versa sobre el conocimiento y la utilización de la música como parte del proceso de aprendizaje de la Danza. A este respecto es principalmente Verena Maschat quien se pronuncia en su visión de la Danza Educativa.

Una vez concluidos los objetivos generales que se promulgaron en la L.O.G.S.E. para la especialidad de Pedagogía de la Danza y comprobar la vinculación de los mismos con la Danza Educativa y por tanto, con lo sus precursores establecieron respecto a ella, en la tabla se expone esta misma relación pero con respecto a los contenidos establecidos en la L.O.E.

En la L.O.E. se establece por primera vez en una normativa la asignatura de Metodología y Didáctica de la Danza Educativa, como se ha visto en los apartados anteriores de esta investigación. En esta norma promulgada en la Comunidad de Madrid se establecen todos los aspectos relevantes del currículo de dicha asignatura, entre ellos los contenidos. En este apartado, se representa a través de una tabla la vinculación existente entre dichos objetivos con lo emitido por los autores analizados con respecto a la Danza Educativa.

Los contenidos están principalmente relacionados con los aspectos de movimientos propuestos por Rudolf von Laban y seguidos por las teorías de Barbara Haselbach.

Otro de los contenidos analizados en la tabla es la idea de Educación Estética y la interrelación de la Danza con otras artes, que coincide con la propuesta metodológica de Barbara Haselbach cuya línea continúa Verena Maschat. Y finalmente, vemos en la tabla los contenidos relacionados con la Educación musical aplicación a distintos ámbitos educativos y con la Improvisación – Composición. Estos últimos contenidos están directamente vinculados con los postulados de Verena Maschat y Barbara Haselbach.

Finalmente con la entrada del llamado Plan Bolonia se establecen los cambios más significativos para la asignatura de Danza Educativa, dichos estudios entran en el Espacio Europeo de Educación Superior, lo que supone un avance significativo para todo el alumnado y para el desarrollo de la asignatura. Los objetivos y contenidos se traducen en esta nueva normativa en descriptores de los contenidos y competencias. Las competencias para las asignaturas de Danza Educativa I y II vienen a establecer las capacidades que se pretenden desarrollar en el alumnado.

Los descriptores y las nuevas competencias establecidas para la asignatura de Danza Educativa están vinculados directamente con lo establecido por los precursores del término (Rudolf von Laban, Barbara Haselbach y Verena Maschat), así como por los autores que la definen (Susan R. Koff, Brenda P, McCutchen, García Ruso y Fuentes). En ambos ámbitos, conceptual y normativo se establecen para su desarrollo las siguientes

7. Recepción de los diferentes conceptos de Danza Educativa estudiados en la normativa reguladora de las enseñanzas artísticas superiores de Danza

dimensiones: la dimensión espacial, la dimensión interpersonal e intrapersonal, la dimensión social y afectiva, la dimensión educativa, la dimensión cultural y la dimensión creativa.

8. Conclusiones

Desde el inicio de esta Tesis, hemos anunciado que el objeto de la misma es esclarecer y determinar los condicionantes que tienen lugar para la implantación de la Danza Educativa en la normativa reguladora de las Enseñanzas Superiores de Danza. Hemos considerado por tanto, necesario investigar el camino que discurre desde el surgimiento del concepto, hasta configurarse como asignatura obligatoria en la Especialidad de Pedagogía de la Danza.

Al comienzo quisimos dar respuesta a cómo se gesta el concepto de Danza Educativa y qué personalidades intervinieron en este proceso para comprender la evolución del mismo. A este respecto, hemos esclarecido que el concepto se gesta en la primera mitad del siglo XX y está marcado por los diferentes acontecimientos históricos, políticos y culturales que acontecen en esos momentos, pudiendo corroborar que el precursor de la Danza Educativa es Rudolf von Laban, figura imprescindible y necesaria para dar sentido a esta investigación. Él da el nombre de Danza Educativa a esta práctica dancística y educativa; sin su existencia y sus aportaciones la evolución de la Danza hubiera sido otra bien distinta. Sus vivencias en París, donde comienza su formación como bailarín, su relación con Loïe Fuller, en un momento en que está en auge la nueva corriente artística “Art Nouveau”, un arte nuevo, joven, libre, y demás acontecimientos históricos y culturales del momento, hacen de él una persona con ideas nuevas y rompedoras con respecto a lo que, hasta ese momento, se consideraba lo clásico, lo académico y lo valioso en el mundo de la Danza.

Lo más significativo de entre lo analizado, es la notable influencia que tiene todo lo que acontece a su alrededor para forjar su propia visión del fenómeno dancístico. Si bien Rudolf von Laban, como hemos podido comprobar, realiza grandes aportaciones a distintos ámbitos dentro de la Danza, consideramos fundamental su faceta de pedagogo para el objeto de nuestro estudio. Hemos delimitado que su visión de la Danza Educativa está influenciada también por las observaciones que hace de la vida cotidiana, de los movimientos de las personas y del impulso corporal innato en los niños, para a partir de estas premisas, trabajar la creatividad de su alumnado, demostrando su continuo interés por fomentarla, en su labor docente.

Laban considera que la Danza debe estar incluida en los planes de estudio de la Educación Obligatoria por los múltiples beneficios que ésta aporta a los escolares desde edades tempranas. Tiene por tanto, ideas que incluso hoy día son consideradas novedosas en nuestro país donde las artes tienen una mínima parte de la carga lectiva del currículo escolar. En concreto la Danza pasa por dicho currículo de forma casi invisible dentro de las asignaturas de Música y Educación Física.

Rudolf von Laban considera que la Danza y las artes deben estar incluidas en ese currículo oficial de las enseñanzas. El hecho de que no sea así es una situación preocupante. Él vislumbra a su alrededor el incipiente sistema industrializado y la forma de vida que de éste se deriva. Debido esto y a su propia experiencia artística, considera que se debe estudiar el movimiento sin las limitaciones propias de la técnica, sino a través del desarrollo de la creatividad. Invita por tanto, a los docentes a utilizar el movimiento innato de los niños y niñas como punto de partida del aprendizaje. Propone como una necesidad conservar la espontaneidad propia de la edad para no mermar la creatividad.

Siguiendo un trazado cronológico e ideológico, podemos afirmar que Barbara Haselbach continúa con el legado de la Danza Educativa dejado por Rudolf von Laban.

Si bien, al hablar del precursor hemos comentado cómo le influenciaron los condicionantes externos que vivió. En su visión de la Pedagogía de la Danza es necesario señalar con respecto a Barbara Haselbach, que su labor pedagógica es fruto, entre otros factores, de las influencias recibidas en su formación. Ella se forma en el Orff-Institut en Salzburgo de la mano de Carl Off y Gunild Keetman, entre otros. Este centro de formación musical y artística, completa la formación y perspectiva que la bailarina tenía de la Danza.

Hemos podido comprobar que ella desarrolla una didáctica para la Danza, alejada de los métodos académicos o tradicionales existentes en este momento para esta enseñanza. Afirmamos por tanto, que su didáctica se fundamenta en las ideas pedagógicas del Orff-Schulwerk, que promueve la integración de las Artes en una educación global.

Es necesario apostillar a este respecto, que Barbara Haselbach define la Danza Educativa como una educación corporal y presta especial atención al desarrollo de la creatividad, al igual que Rudolf von Laban; sin embargo ella hace una importante aportación: habla por primera vez de la Educación Estética como fundamental en la formación del alumnado.

La Educación Estética para Barbara Haselbach responde al interés por educar la percepción sensorial y por tanto, educar la comprensión, la interpretación y la valoración de todos los estímulos que se perciben. Esta educación propuesta por la docente, hoy día está ausente en el sistema educativo español. El alumnado en la actualidad no recibe formación sobre cómo canalizar los estímulos percibidos, lo cuales están continuamente mandando información al cerebro y forjando su propia personalidad.

Hemos continuado esta delimitación, en cuanto a las personalidades que apuestan por la línea de trabajo iniciada por Rudolf von Laban y podemos afirmar que un eslabón imprescindible en esta cadena, para la implantación de la Danza Educativa en las enseñanzas superiores de Danza es Elisa Roche. Es importante destacar que su formación sigue la misma línea que la de Barbara Haselbach. Se forma al igual que ésta en el Orff-Institut. La visión de la educación musical a través de la interrelación de las artes con desarrollo de otras capacidades en la enseñanza de ésta, es una premisa para ella. Una vez analizada su vida y los aspectos más significativos de ésta, en relación con la Danza Educativa, hemos podido comprobar la importancia de su labor en la organización de la normativa que regula las enseñanzas artísticas en general y las enseñanzas elementales, medias y superiores de Música y Danza en particular.

Sin duda podemos afirmar la relevancia de esta personalidad, relatada en el apartado de la investigación donde se analiza su trayectoria y podemos concluir que su dilatada carrera como docente y su experiencia, la llevan a participar en la elaboración de los planes de estudio de las enseñanzas artística, sirviendo de nexo de unión entre el concepto de Danza Educativa y la normativa que comienza a regularla. Estos acontecimientos suceden en 1990. Un año más tarde son integradas las artes en la educación obligatoria y se establecen los estudios de Música y Danza en los Conservatorios en todos los niveles hasta concluir en el Grado Superior, cuyo nivel académico se equipara, por primera vez en España, al título de licenciatura universitaria.

Elisa Roche es fundamental en el desarrollo cultural de España. Interviene como hemos mencionado, en la elaboración de los planes de estudios generales incluyendo las artes en ellos y en la regulación de las enseñanzas en los Conservatorios. A estas importantes aportaciones para el devenir del país, se le une otro gran avance cultural: la propuesta de un nuevo espacio para las enseñanzas de Música y Danza, a las que llama Escuelas Municipales.

Siendo la figura de Elisa Roche la pieza fundamental en este cambio normativo hemos cotejado que es Verena Maschat quien termina de concretar el establecimiento de la Danza Educativa en el ámbito de las enseñanzas superiores de Danza. Verena Maschat junto a las personalidades nombradas anteriormente es una figura determinante para esta investigación y por tanto para estas conclusiones.

Hemos podido esclarecer que la línea formativa de Verena Maschat es la misma que la de Barbara Haselbach y Elisa Roche. Se forma en el Orff-Institut de Salzburgo y se especializa en el análisis del repertorio de Danzas Tradicionales y Danzas del Mundo. Esta riqueza folklórica, sus conocimientos musicales y su formación en el Orff-Schulwerk le hacen estar en disposición de una metodología propia y una didáctica específica para la Danza Educativa basada en la Improvisación y la Composición, con el objetivo de desarrollar múltiples capacidades en el alumnado.

Podemos afirmar que a nivel nacional e internacional, posee un reconocido prestigio en el sector por sus amplios conocimientos, sus publicaciones y su labor de formación del profesorado.

La figura de Verena Maschat fue determinante para la existencia de la asignatura de Danza Educativa, cuando es convocada en el año 1999 para la elaboración de los nuevos planes de estudios del Grado Superior en Danza. Ella contribuye en este momento ayudando a dar el nombre a la asignatura, proponiendo la carga lectiva que debía tener, los contenidos, los objetivos, las finalidades y la evaluación para el alumnado matriculados en la Especialidad de Pedagogía de la Danza. La propuesta de Maschat era más extensa que la que finalmente se implantó, puesto que se priorizaron otros intereses en el currículo general de dichas enseñanzas.

Discurrimos que con el estudio de Verena Maschat se cierra el recorrido que va desde que surge el concepto de Danza Educativa con Rudolf von Laban hasta la legislación que lo regula, gracias a que Elisa Roche había conseguido introducir las artes en la educación y a que Verena Maschat es requerida para elaborar el currículo de la asignatura de Danza Educativa (para la especialidad de Pedagogía de la Danza, en las enseñanzas superiores), estableciéndose en ese momento todos los detalles del mismo, se pone en marcha el desarrollo de dicha asignatura. Después de este estudio podemos afirmar que se cierra el recorrido iniciado para entender el porqué de la existencia de esta disciplina.

Delimitamos que la formación común basada en el método Orff-Schulwerk y la relación profesional y personal existente entre las tres últimas personalidades estudiadas, fue determinante en el desarrollo del concepto creado por Laban y su llegada a la normativa reguladora de las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Danza, como se denominan actualmente.

Si bien es necesario este mapa que hemos trazado de influencias y aportaciones de las personalidades más significativas para el nacimiento y desarrollo de la Danza Educativa, hemos comprobado y tenemos que concretar que cada una de ellas aportó un nuevo matiz hasta llegar a la que es hoy día la asignatura de Danza Educativa y su metodología.

En el transcurso de la investigación, una vez encontrada las respuestas a nuestros interrogantes recogidos en las líneas anteriores, hemos delimitado la Danza Educativa a nivel conceptual, diferenciándola de otros conceptos que por su parecido en el contenido, pueden inducir a equívoco, para finalmente establecer una definición de ésta clara y completa.

De lo extraído en las diferentes acepciones, hemos podido observar que no existe una definición estandarizada de lo que es Danza Educativa, por lo que uno de los objetos de la investigación ha sido el análisis de las diferentes acepciones con las que los autores estudiados han definido el concepto.

Si bien es notable esta falta de unidad para el análisis de una única definición de Danza Educativa, hemos podido apreciar que todos los autores analizados, dan más importancia a determinar que es una práctica con un método, es decir, con una forma determinada de ser enseñada, con los recursos y directrices pertinentes, que a delimitar cuáles son sus contenidos o qué tipo de lenguaje dancístico seguir. Por tanto, podemos confirmar la importancia de una metodología adecuada para su puesta en práctica dentro del aula. El método, al igual que el concepto, no están internacionalmente establecidos ni unificados; son los propios autores y estudiosos de la materia los que los han ido estableciendo, hasta completar su desarrollo.

Lejos de ser una práctica educativa unidireccional aislada podemos afirmar por las definiciones analizadas, que la Danza Educativa contribuye al desarrollo de múltiples capacidades y por tanto, al desarrollo integral del alumnado. Los temas a trabajar, incluso la perspectiva que se puede dar a un mismo contenido, los objetivos, los recursos materiales y las fuentes de inspiración son múltiples e inagotables.

La Danza Educativa abarca un amplio espectro de posibilidades en el desarrollo de las capacidades del individuo, como hemos enunciado. A nivel motor, como cualquier práctica de movimiento guiada, contribuye a la mejora de la forma física. Es una actividad saludable que no exige de una técnica determinada, ni de una capacidad física específica, por lo que con las correspondientes adaptaciones curriculares se puede incluir en cualquier ámbito educativo y social favoreciendo la salud y el bienestar de las personas que la practican.

Además de la forma física, podemos afirmar que la Danza Educativa contribuye al desarrollo de otras capacidades de diversa índole, como el desarrollo cognitivo e intelectual puesto que el movimiento tiene un sentido y un porqué. En las sesiones de esta asignatura se establece un tema o contenido concreto a trabajar y en base a él, se realizan una serie de actividades que permite al alumnado a través del aprendizaje por descubrimiento desarrollar su propio conocimiento.

La Danza Educativa contribuye también al desarrollo interpersonal e intrapersonal. El alumnado conoce mejor su cuerpo y sus posibilidades; esto le permite tener mayor seguridad en sí mismo para relacionarse mejor con el grupo. El autoconocimiento es un aspecto determinante en el desarrollo de la personalidad y en la propia vida del individuo. Todo aquel que conoce sus posibilidades y limitaciones tiene una vida más placentera. Desde el ámbito de la Danza Educativa se contempla dicha dimensión de la persona, trabajándola en clase.

El desarrollo interpersonal es fundamental en la Danza Educativa puesto que la propia naturaleza de la asignatura es grupal. Las actividades propuestas se van alternando de forma individual, por pareja, en grupo o participando toda la clase, por lo que se aumenta y mejora la dimensión social y afectiva del individuo.

Hemos podido discurrir que la Danza Educativa se desarrolla en un espacio y en un tiempo determinado, por lo que se aprende a reconocer y a utilizar adecuadamente el espacio como medio en el cual poder expresarse.

Establecemos que otro aspecto fundamental en el aula de Danza Educativa, es la importancia del trabajo creativo. La creatividad es una capacidad propia del ser humano, que puede verse mermada por el propio sistema educativo en el que están

inmersos los niños desde edades tempranas. El desarrollo de la creatividad es fundamental para resolver los posibles contratiempos que la vida nos plantea. La creatividad trabajada desde la asignatura de Danza Educativa se corresponde con un proceso guiado, con unas pautas establecidas por el docente para una correcta consecución del trabajo. El proceso creativo es según los autores analizados, un proceso de varias fases, que subdividen el propio trabajo. Este proceso comienza con la exploración o experimentación del individuo; es la primera toma de contacto con el contenido a trabajar y se permite que el alumnado desarrolle todas las posibilidades de movimiento que se le pueda ocurrir. La segunda fase del proceso es la improvisación. En este momento del proceso creativo, el alumnado de forma individual, en parejas o en pequeños grupos crea una serie de movimientos y fija aquellos que considera de interés para el tema que se trabaja. Finalmente, el proceso concluye con la composición coreográfica. Los participantes dispuestos en grupos establecen y fijan unos determinados movimientos derivados de sus propias improvisaciones y le dan forma de coreografía. Este proceso concluye con la observación de todas las propuestas y el debate posterior derivado de lo visto en ellas.

A través de la asignatura de Danza Educativa se produce un amplio desarrollo de la dimensión cultural. La utilización de la Música, el Movimiento, la propia Danza, la Pintura o la Literatura que también acompañar a esta actividad en determinadas ocasiones, proporcionan al alumnado mayores conocimientos culturales y artísticos.

Por último concluimos, refiriéndonos al disfrute derivado de la propia práctica de la Danza Educativa. Consideramos que el disfrute constituye la esencia de la práctica dancística, puesto que podemos decir que es la base que sustenta a todo lo demás y por tanto debe ser uno de los objetivos fundamentales a alcanzar a través de ella. Este disfrute contribuirá además a aumentar la motivación del alumnado.

Con todo lo señalado estamos en condiciones de establecer una definición para el concepto de Danza Educativa:

La Danza Educativa es una práctica formativa intencionada que se desarrolla a través del movimiento corporal, siendo la Danza el medio y la educación integral del ser humano el fin. No tiene límite de edad, pudiéndose establecer en distintos ámbitos educativos, sociales y culturales por la adaptabilidad de la misma. A través de la Danza y los parámetros musicales que la acompañan e inspiran se contribuye al desarrollo de múltiples capacidades: físicas, intelectuales, sociales y comunicativas. Toma como punto de partida la experimentación y exploración del individuo intentando, que a través de sus propias capacidades innatas y con la ayuda de las pautas del docente, trabaje la improvisación y la composición en el aula. Para este efecto se puede ayudar de recursos materiales de diversa índole, los cuales sirven de inspiración y acompañamiento para la creación. Es una disciplina grupal que fomenta la interrelación grupal y debe tener como objetivo fundamental el disfrute; para ello el docente debe desarrollar una metodología adecuada y adaptada a los diferentes sujetos, ámbitos y contextos educativos.

Podemos afirmar que la Danza Educativa permite al alumnado adquirir seguridad en sí mismo y la vez desarrollar habilidades sociales, puesto que es una práctica educativa grupal. La socialización, la relación interpersonal, la pertenencia al grupo y la empatía son competencias educativas que se adquieren y desarrollan en el desempeño de la misma. Todas estas capacidades contribuyen a potenciar y mejorar la capacidad expresiva y comunicativa, por lo que la Danza Educativa también favorece las emociones y mejora las relaciones afectivas.

Con estas palabras diferenciamos claramente lo que es Danza Educativa de lo que no lo es, ya que existen otros conceptos que pueden dar lugar a equívoco por su semejanza en el contenido, aunque no abarcan la totalidad de las dimensiones de esta disciplina. Encontramos en el devenir del estudio otras tales como: Movimiento,

Expresión Corporal, Psicomotricidad, Educación Física, Danza Creativa y Danza Contemporánea que una vez comparadas con lo que consideramos Danza Educativa, tenemos la certeza para establecer que no son lo mismo, a pesar de que algunas de ellas son también consideradas asignaturas de desarrollo corporal y cognitivo. Existen matices que diferencian a unas de otras, tales como las finalidades, las directrices o el propio medio educativo, que en este caso es la Danza y en algún otro el deporte. De entre ellas destacamos el Movimiento y la Creatividad que, como se ha citado anteriormente, forman parte y son elementos esenciales para la práctica de la Danza Educativa.

Una vez esclarecidos los precursores que iniciaron esta idea educativa y expuesta ya una definición unificadora del concepto de Danza Educativa, estamos en disposición de exponer el salto que existe desde su creación, hasta que se implanta en la normativa reguladora.

Hay que tener en cuenta, que en España, a lo largo de los últimos años, se han sucedido una serie de cambios, en cuanto a la legislación que regula las enseñanzas se refiere. Una vez implantada la L.O.G.S.E. en 1990 se establecen por primera vez la ordenación y el currículo de las enseñanzas artísticas de todos los niveles. Los estudios de Danza se distribuyen en tres Grados: Grado Elemental, Grado Medio y Grado Superior, siendo este último equiparable, a todos los efectos, a una licenciatura. En este marco normativo, se redactan en líneas generales los objetivos de las enseñanzas superiores de Danza, con dos especialidades: Técnicas de Coreografía e Interpretación y Pedagogía de la Danza. En esta normativa de ámbito nacional, la Danza Educativa no aparece como tal, aunque ya podemos vislumbrar en algunos de los objetivos que estos estudios se van a ocupar también de la didáctica de la Danza en distintos ámbitos y contextos educativos, entre ellos los no profesionales.

Podemos confirmar que unos años más tarde en el año 2000 en la Comunidad de Madrid, se establece el currículo del Grado Superior de Danza, como concreción de la

normativa anterior y por primera vez aparece la Danza Educativa con el nombre de Metodología y Didáctica de la Danza Educativa I y Metodología y Didáctica de la Danza II, para ser cursadas por los alumnos de la Especialidad de Pedagogía en los cursos 3º y 4º, con una carga lectiva de 4,5 créditos por curso, dentro de la materia de Metodología y Didáctica de la Danza.

Ya en esta Orden, se establece la descripción de los contenidos, donde podemos relacionar las referencias explícitas de esos contenidos con los parámetros establecidos por Rudolf von Laban, Barbara Haselbach y Verena Maschat, para el desarrollo de las capacidades nombradas por ellos mismos.

Esta normativa continúa vigente hasta el año 2006, año en el que se establece un cambio en la legislación de educación a nivel nacional con la promulgación de la L.O.E. Confirmamos que este cambio normativo no afecta a los objetivos y contenidos de la anterior ley, que continúan siendo los mismos, así como tampoco al nombre de la asignatura, al curso en el que se imparte ni a la carga lectiva que posee.

Determinamos que los cambios más significativos para la asignatura de Danza Educativa se suceden con la entrada del Plan Bolonia, en el año 2010. A partir de ese momento, dichos estudios entran en el Espacio Europeo de Educación Superior, lo que supone un avance significativo para todo el alumnado y para el desarrollo de la asignatura, que pasa a llamarse Danza Educativa I y Danza Educativa II. También sufre modificaciones la carga lectiva, implantándose en el curso 1º con 3 E.C.T.S. y en el curso 2º con 2 E.C.T.S. Los objetivos y contenidos se traducen en esta nueva normativa en descriptores y competencias. Las competencias para las asignaturas de Danza Educativa I y II vienen a establecer las capacidades que se pretenden desarrollar en el alumnado.

Podemos confirmar que en las nuevas competencias establecidas para la asignatura de Danza Educativa, los descriptores de éstas vuelven a estar vinculadas directamente con lo establecido por los precursores del término (Rudolf von Laban, Barbara Haselbach y Verena Maschat), así como por los autores que la definen (Susan R. Koff, Brenda P, McCutchen, García Ruso y Fuentes). En ambos ámbitos, conceptual y normativo se establecen para su desarrollo las siguientes dimensiones: la dimensión espacial, la dimensión interpersonal e intrapersonal, la dimensión social y afectiva, la dimensión educativa, la dimensión cultural y la dimensión creativa.

La mayor novedad en la legislación confirmamos que es la creación del Itinerario de Danza Educativa y Comunitaria. Esto supone un gran avance para el devenir de esta asignatura en las enseñanzas superiores de Grado en Danza, principalmente en la Comunidad de Madrid, donde se focaliza esta Tesis. Es un itinerario enfocado a la docencia de la Danza desde la perspectiva de la educación y la intervención social. Aunque la normativa recoge todos los aspectos determinantes del itinerario, aún no se ha puesto en marcha en ningún centro de la Comunidad de Madrid, principalmente por falta de recursos económicos y espaciales, a pesar de que hemos detectado en el alumnado gran interés por el mismo.

Es determinante conocer el tratamiento que se da al resto de las asignaturas en estos estudios superiores, para confirmar la importancia que se otorga a la Danza Educativa con respecto a las demás. A este respecto se determina que la Danza Educativa continua estando vigente desde que se implantó en los planes de estudio iniciales en la Comunidad de Madrid, pero en el último cambio normativo se ve afectada ya que se reduce su horario sustancialmente y se cursa en los primeros años del Grado, es decir, corroboramos a su vez, que tiene menos carga lectiva que otras asignaturas de la misma materia.

Una vez concluido todo lo anterior podemos determinar que el concepto de Danza Educativa surge a mitad del siglo XX gracias al bailarín y coreógrafo Rudolf von Laban y que posteriormente son Barbara Haselbach y Verena Maschat las docentes que a nivel internacional, continúan con la línea de trabajo iniciada por éste. Influenciadas por el Orff- Schulwerk crean su propia metodología de la Danza Educativa interrelacionada con la música y las artes plásticas principalmente y basada en la improvisación y la composición. Éste vínculo formativo en el Orff- Institut las lleva a tener una línea de trabajo similar entre ellas y común también a la de Elisa Roche, aunque cada una tenga su propia especialidad. Es Elisa Roche la persona que interviene, junto a otros, en el cambio de rumbo de las enseñanzas artísticas en la educación obligatoria y las enseñanzas artísticas de régimen especial, llegando a elevar los estudios de Danza al nivel de las enseñanzas superiores.

La vinculación entre ellas hace que Elisa Roche conozca y valore la formación de Verena Maschat y propicie el encuentro de ésta con la directora entonces, del Real Conservatorio Profesional de Danza “Mariemma” de Madrid, Virginia Valero. Ésta, una vez conocido su trabajo, la convoca para la concreción de la asignatura de Danza Educativa dentro del plan de estudios y para su impartición en el Conservatorio Superior de Danza “María de Ávila” de Madrid. Dicho centro junto al Instituto Universitario Alicia Alonso son los dos centros de oficiales en la Comunidad de Madrid donde se pueden cursar los estudios de Danza y dentro de ellos la asignatura de Danza Educativa.

Una vez concluida la investigación es importante resaltar que la experiencia de la Danza Educativa en las Enseñanzas Superiores de Danza ha contribuido a que el perfil del alumnado de Pedagogía de la Danza posea una visión más amplia de su posible intervención educativa.

Esta nueva línea pedagógica supone el acercamiento de la Danza a los diferentes ámbitos educativos, siendo una novedad en la formación tradicional que se impartía en los Conservatorios de Danza, ya que históricamente estas instituciones han estado destinadas a la formación artística y profesional y no al ámbito amateur.

En el marco de las enseñanzas superiores de Danza podemos decir que la implantación de la Danza Educativa presentó para algunos un futuro incierto quizás por el desconocimiento existente. Años después observamos que la visión de la asignatura ha cambiado.

Detectamos también que el alumnado que cursa la asignatura presenta ante ella en un primer momento curiosidad y una vez cursada gran interés debido a sus aportaciones. Los contenidos de la misma, no sólo le proporciona un disfrute durante su estudio, sino que está muy cerca de la realidad profesional que se va a encontrar o incluso se encuentra durante su propia formación.

Con respecto a lo que el alumnado siente al cursar la asignatura, Verena Maschat (2017) nos apunta estas apreciaciones que nos han ayudado a forjarnos una idea real sobre lo que se experimenta y se siente a través de ella:

En el feedback de los alumnos que compartimos al final de la asignatura sobre que les había portado, se escucharon comentarios como:

- Igualdad-ausencia de competitividad
- Cooperación - crear juntos
- Sentir bienestar sicofísico -relajación- se olviden los problemas

- Sentirse libre-libertad de expresión sin ser juzgados
- Autoestima-perder la timidez y el miedo a equivocarse
- Recuperar la capacidad de jugar y explorar
- Dejarnos imaginar-improvisación y creación
- Crear la música, los dibujos y los textos nosotros mismos (Maschat, 2017, p. 51)

Encontrar este tipo de comentarios sobre la asignatura una vez cursada, entre bailarines que ya han estudiado el grado profesional y que por tanto, llevan muchos años dedicados a la Danza nos ha resultado curioso. Deducimos que en el ámbito profesional “sentirse libres” o simplemente “explorar” no tiene tanta cabida ante una mayor exigencia técnica que se les demanda en estos niveles.

Igualmente que les llame la atención la interrelación de la Danza con otras artes o simplemente el estudio más en profundidad de los patrones musicales, resulta significativo y una conducta a cambiar. Estas posibilidades de mejora deberían estar recogida en las programaciones que constituyen el propio currículo.

Nos ha resultado llamativo encontrar la presencia de la Danza Educativa en las enseñanzas superiores y que no aparezca en el currículo oficial de estas mismas enseñanzas en los niveles inferiores (Grado Elemental y Grado Profesional). Esta formación en estos niveles proporcionaría al alumnado el desarrollo de múltiples capacidades, contribuyendo su desarrollo y por tanto a su formación integral. Siendo común, según lo dicho por sus docentes, encontrar en ellos carencias en algunos aspectos que de cursarse la Danza Educativa podría haberlo subsanado. La capacidad de improvisación y composición, la relación con los parámetros musicales son algunas de

las competencias que esta asignatura aporta. Sin duda, además de las capacidades físicas y psíquicas, afirmamos que la Danza Educativa fomenta valores sociales y culturales necesarios en la intervención educativa. Así mismo, observamos la ausencia de esta disciplina en otros ámbitos, como las enseñanzas obligatorias y las enseñanzas de Música, ámbitos en los que es muy necesario desarrollar este tipo de capacidades y por último consideramos esta carencia significativa en la formación en el profesorado de las enseñanzas obligatorias. Es necesario recalcar lo que supondría de enriquecedor para el alumnado de esas edades y características que el profesorado la hubiera cursado.

En definitiva concluimos esta investigación con la satisfacción de haber resultado el enigma que suponía el devenir de la Danza Educativa desde sus orígenes hasta su llegada al marco formativo en el que tuve la oportunidad de entrar en contacto con ella. De este proceso de investigación destacaría la importancia de las fuentes consultadas y en especial de las fuentes orales, a través de las cuales, he podido percibir y constatar el verdadero camino existente entre dos ámbitos tan distanciados a priori, como son las artes y las leyes; siendo éstas últimas las que han sabido plasmar en la actualidad las ideas y la pasión de un adelantado a su época como lo fue Rudolf von Laban.

9. Discusión y aportaciones de cara al futuro

Una vez finalizada esta tesis y teniendo en cuenta todos los aprendizajes y conclusiones derivados de ella, las ideas y consideraciones que se me plantean de cara al futuro son numerosas. Éstas van desde la posibilidad de incursión de la Danza Educativa en diferentes ámbitos educativos, hasta incluso en la formación del profesorado; desde la incrementación de la carga lectiva que ahora tiene, hasta el desarrollo del itinerario propio; desde la implantación de la asignatura en otros Grados, hasta la creación de un Máster que albergue esta línea educativa y un largo etcétera.

Como dice Margaret N. H'Doubler en estas palabras, entendiendo la Danza Educativa desde una perspectiva integradora dirigida a la formación de la personalidad del individuo, me planteo el desarrollo de este apartado. En él lejos de parecer pretenciosas mis propuestas considero que son de fácil alcance y que con ellas se podrían establecer muchas mejoras.

The very nature of the arts makes them especially adapted to this ideal of education, for it is only in art that all the aspects of humanity's complex nature are united in expression. In art, as in reality, the drives are of the emotional nature; when subjected to the restraint and directions of the intellect and executed by the physical, they result in a fusion of all our energies with the focal point centered in the personality.

The place of dance in developing such individual growth is understood if personality is defined as the expressive total of all our physical, emotional, intellectual,

and spiritual energies. These energies are in a constant state of reacting to, and being acted upon by, the social order in which we live. Of all the arts, dance is peculiarly suited to such a fulfillment of the personality. It serves all the ends of individual growth; it helps to develop the body; it stimulates the imagination and challenges the intellect; it helps to cultivate an appreciation for beauty; and it deepens and refines the emotional nature. (Mertz y Roach, 2002)

La Danza Educativa considero que debería estar integrada en el ámbito escolar, desde la Educación Infantil, a la Educación Primaria y Secundaria Obligatoria como parte del currículo constituyéndose como una asignatura propia. La idea iniciada por Elisa Roche de incluir las artes en la enseñanza obligatoria incluía inicialmente la Danza, sin embargo, ésta fue la única que quedó olvidada, siendo la Música y la Plástica las que abrieron ese camino en la escuela. Como era considerada como necesaria la presencia de la Danza también en este ámbito, se preocuparon en su momento, de incluir dentro de los temarios de Música y de Educación Física algunos temas relacionados con ella, que por desgracia podemos constatar que no se han puesto en práctica en la mayoría de los casos. Esta realidad se da, entre otros motivos, por la falta de formación del profesorado en este área.

En el análisis histórico hecho está sin determinar cuáles fueron las causas que determinaron que la Danza no entrara como tal en el currículo, lo cual podría ser otro tema interesante para ser investigado, pero todo apunta a que los recursos económicos escasearon y hubo que priorizar. La no incursión de la Danza en dicho momento “revolucionario” para la educación artística, cuanto menos supuso un retroceso para la docencia de este arte que aún, a día de hoy, veintisiete años después no se ha solventado.

No obstante ya la incursión de la Música y la Plástica en la educación obligatoria supuso un avance tan significativo para el desarrollo cultural del país que la Danza podría haberse visto beneficiada, si dentro de las asignaturas mencionadas, su presencia hubiera estado realmente y con más fundamento. La realidad es que no se ha dotado, en la

mayoría de los casos, a los profesores de Música de la formación necesaria para impartir esa mínima parte del currículo destinado a la Danza, que debían llevar a cabo en sus clases.

Una vez más, son los recursos económicos y la falta de conciencia con respecto a la Danza en la Educación, los que hacen que exista esta deficiencia en los recursos humanos necesarios, es decir, para que el profesorado esté todo lo formado que debería en el desempeño de su labor docente de la forma más completa posible y adecuada a esta asignatura.

Ante la realidad descrita anteriormente, sólo cabe reflexionar en varias líneas. Por una parte, el hecho de que antes (veintisiete años atrás) no se implantara esta disciplina no es motivo para que hoy día no pueda hacerse, y no se considere necesario a pesar de los valores que de esta práctica educativa se derivan. Por otra parte, si no se ha generado en la población que ha estudiado desde la L.O.G.S.E. esa conciencia y ese gusto por la Danza, es difícil que hoy día esos alumnos que ahora son padres, profesores e incluso políticos, consideren que la falta de estos estudios sea una carencia.

Ya Elisa Roche (2010) la incluía al igual que la Música, en su propuesta para la normativa de enseñanzas artísticas:

El currículo de Música de la enseñanza obligatoria que se implantó en el curso 92 93, integrado por el conjunto de objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación, pues suelen fácil dos grandes ejes. uno, el relativo a la ámbito de la expresión: Vocal y canto, instrumental, y movimiento y danza; y dos, la percepción musical, actividad de escucha activa que implica la sensibilización al mundo sonoro en general y la capacidad para disfrutar y comprender la música como lenguaje universal de cultura. Los contenidos del proceso de enseñanza-aprendizaje se centraron, por tanto, en

torno a estas dos "ideas-ejes" sobre las que se vertebró- la práctica musical escolar tanto en primaria como en secundaria.

Un cambio profundo que requiere nuevas formas de enseñar y que afecta, en primer término, al profesorado -pieza clave en toda renovación- a su formación inicial y permanente, a la didáctica, metodología y, sobre todo a la toma de conciencia por parte de los sectores implicados de los valores educativos de la música y de su contribución para contrarrestar, a través de la escuela, las desigualdades sociales de partida. Los contenidos pedagógicos del currículo de primaria y secundaria necesitan un profesorado capaz de hacer música en el aula, de realizar una enseñanza práctica siempre más difícil que la clase magistral-basada en la participación activa y en la interrelación mutua; capacitación docente que está siendo decisiva en el desarrollo de la reforma e involucra a las instituciones responsables-conservatorio superiores y universidades-, de las que se me ocuparé más adelante. (p. 120)

Existe una realidad de la que se es consciente y ante la cual gran parte de la población quiere intervenir y no se sabe bien cómo hacer. En la sociedad actual en la que prima la competitividad, la capacitación y en la que queremos que nuestros niños estén muy cualificados para poder acceder a un futuro profesional digno, también es fundamental inculcar valores afectivos, emocionales y sociales, puesto que el ser humano convive y se desenvuelve en grupo y no de forma individual. Nos encontramos en las escuelas con problemas de competitividad, problemas de autoestima e inseguridad. El acoso escolar también conocido como "bullying" es cuanto menos un tema alarmante, junto con la falta de empatía, ambos eran temas incipientes hace unos años y ahora es la realidad de nuestras aulas. De ahí la importancia de que la población y las administraciones educativas reflexionemos sobre qué estamos haciendo mal y como intervenir para cambiar este rumbo que está tomando la juventud.

La importancia que tiene trabajar valores sociales y afectivos desde la infancia es hoy día más necesario que nunca. La Danza y en este caso la línea psico-social que marca la Danza Educativa siendo una actividad lúdica de disfrute y a través de la cual se

impregna al alumnado de valores sociales y de pertenencia al grupo puede ser una de las formas de intervención más directas y adecuadas.

En estos tiempos marcados, para unos, por un fenómeno de abundancia excesiva de bienes materiales, junto con una oferta desmesurada de información y de distracciones que apenas se pueden controlar y para otros por carencias básicas de auténtica marginación y pobreza, resulta muy difícil para los jóvenes por motivo radicalmente diferentes, encontrar puntos de apoyo que contribuyan a la conformación de sus vidas de forma rica y profunda. Por ello, cuando se trata de encontrar nuevas orientaciones en un mundo que se ha vuelto tan complicado, con unos modelos sociales cargados de agresividad, la educación musical aporta un significado muy especial. Me refiero no tanto el estudio de la música en sí como a la educación a través de la música. A esa educación que va mucho más allá de la mera transmisión de conocimientos y que, según escribe Victoria Camp significa básicamente dos cosas: integrar a nuestros alumnos en la sociedad y enseñarles a ser autónomos. Capacidades que tienen en la práctica musical un mundo privilegiado para su desarrollo. (Ibíd., p. 198)

Actualmente son las múltiples redes sociales las que han cogido el testigo y las que han sustituido a las relaciones sociales “cara a cara”, perdiendo por tanto la relación personal, el intercambio de ideas y la afectividad su sitio. Estas actividades tienen, a pesar de su calificativo como “sociales” amplias carencias en este ámbito, siendo actividades que favorecen el individualismo y a través de las cuales se puede camuflar la realidad muy fácilmente sin llegarse a saber qué y cómo está el otro.

Otro de las preocupaciones que nos encontramos entre los niños y jóvenes de nuestro país es el estilo de vida. Actualmente el estilo de vida es principalmente sedentario, las horas frente al ordenador o el teléfono móvil y el auge de las redes sociales (comentadas anteriormente) están provocando graves problemas de salud relacionados con la obesidad infantil y otros problemas de movilidad.

La población en general y en concreto la población escolar, necesitan por tanto actividades antagónicas que mejoren esos hábitos y favorezcan las actividades físicas. A través de la Danza Educativa se puede intervenir en esta complicada realidad puesto que es una práctica que mejora la forma física siendo utilizado el movimiento natural del individuo como punto de partida.

La contribución a través de la Danza Educativa a estos hábitos saludables puede no sólo favorecer a los niños, a las niñas y a los jóvenes, sino que puede garantizarles una mejor calidad de vida a medio y largo plazo.

También considero que la Danza Educativa, de cara al futuro, podría resultar interesante incluirla en el ámbito de la salud. En este ámbito la Danza educativa puede mejorar la calidad de vida de las personas aquejadas de problemas físicos, psíquicos y psicológicos. Son evidentes los beneficios que les puede reportar y que hemos ya constatado en esta tesis. El propio disfrute que deriva de la práctica de la misma ya es en sí un gran beneficio para estas personas que por su problemática pueden estar en un estado de ánimo depresivo, pero más aún, hay muchos aspectos a nivel corporal que se pueden ver beneficiados como son: la lateralidad, la movilidad, la coordinación, la resistencia, etc.

Otra de las capacidades indispensables que desarrolla la Danza Educativa y por la que debe estar en otros contextos es la creatividad. La creatividad es hoy día considerada como uno de los valores importantes en el desarrollo del individuo, el pensamiento divergente sabemos que es de gran valor por las corrientes psicológicas más actuales, para desenvolverse en la vida satisfactoriamente, pero por desgracia parece ausente tanto en el ámbito educativo, que en general trabaja la adquisición de conocimientos mediante la memorización, como en otros ámbitos. La realización de actividades, en las que se trabaje el proceso creativo y experimental que ayuda a la resolución de problemas y

contribuye a la formación integral del individuo, es de gran valor. Esto, y es lo interesante, le permitirá adaptarse a cualquier situación que se pueda encontrar a lo largo de su vida.

La Danza Educativa trabaja la creatividad como una práctica que toma como punto de partida al individuo y a partir de él desarrolla el proceso creativo y por tanto el propio aprendizaje. Permite la experimentación a partir del movimiento natural que posee el individuo, aquel que surge de forma innata. El docente en este caso ayuda en ese aprendizaje utilizando recursos de diversa naturaleza para conseguir guiar dicho proceso y finalizar creando nuevos patrones de movimiento.

La Creatividad, como se trabaja a través de la Danza Educativa, se construye a través de un método guiado con una secuenciación lógica y puede versar sobre cualquier temática, ya sea directamente relacionada con el arte, como con otros contenidos más generales, es decir, aunque en este caso se esté trabajando la creatividad desde unos parámetros del movimiento, esto se puede extrapolar a otros contextos y a otros momentos en los que se pueda encontrar el individuo en un futuro y en los que necesite mostrar esta capacidad creativa.

Ya enunció Vigotsky (1986), en su libro “La imaginación y el arte en la infancia” con respecto a la creatividad y la actividad creadora, la gran importancia que tiene el fomentarla desde la infancia y a este respecto recogemos estas palabras:

Llamamos actividad creadora a toda realización humana creada de algo nuevo, ya se trate de reflejos de algún objeto del mundo exterior, ya de determinadas construcciones del cerebro o del sentimiento que viven y se manifiestan sólo en el propio ser humano. Si nos fijamos en la conducta del hombre, de toda su actividad, percibimos fácilmente que en ella cabe distinguir dos tipos básicos de impulsos. Podría llamarse a

uno de ellos reproductor o reproductivo: suele estar estrechamente vinculado con nuestra memoria; su esencia reside en que el hombre reproduce o repite normas de conducta ya creadas y elaboradas o resucita rasgos de antiguas impresiones. Cuando recuerdo la casa donde pasé mi infancia o países lejanos que visité hace tiempo estoy reproduciendo huellas de impresiones vividas en la infancia o durante los viajes. Con la misma exactitud, cuando dibujo del natural, escribo o realizo algún arreglo de una imagen dada no hago más que reproducir algo que tengo delante o que asimilé o elaboré con anterioridad. Todos estos casos tienen en común que mi actividad no crea nada nuevo, limitándose fundamentalmente a repetir con mayor o menor precisión algo ya existente. Es fácil comprender la enorme importancia que a lo largo de la vida del hombre tiene la supervivencia de su experiencia anterior, en qué medida eso le ayuda a conocer el mundo que le rodea, creando y fomentando hábitos permanentes que se repiten en circunstancias idénticas. (p. 7)

Por todo esto podemos decir que la importancia del desarrollo creativo en principio, tomando como punto de partida la observación y posteriormente desde el ámbito del desarrollo, es fundamental para el individuo y la Danza Educativa lo contempla en sus contenidos fundamentales. Incluso Barbara Haselbach una de las personalidades estudiadas en la investigación en determinadas ocasiones utiliza el nombre de “Danza Educativa/Creativa” para denominar el trabajo que se realiza en esta asignatura.

Otro de las dimensiones que abarca la Danza Educativa es la integración social. Como ya se ha mencionado, el trabajo en grupo, la cooperación y las relaciones interpersonales se pueden trabajar a través de esta disciplina muy eficientemente por lo que es muy interesante hacerlo en los diferentes contextos.

En esta cita que hace Elisa Roche en el año 2010, la preocupación que se refleja es similar a la de hoy día, podemos extrapolar lo que se dice en estas palabras sobre la Música al ámbito de la Danza ya que son disciplinas complementarias cuyas finalidades son similares:

En una época en la que la vida escolar se caracteriza por un alumnado muy diverso y una fuerte presencia de etnias y culturas muy diferentes, el trabajo en grupo (la música en el ámbito escolar se realiza siempre en grupo), el respeto por las capacidades de los demás, la comunicación a través de música lejanas, ofrecen un potencial educativo de primer orden. Si nada de esto constituye la esencia del aprendizaje habremos desperdiciado la dimensión formativa más importante de la música: el desarrollo de las capacidades afectivas y de interacción social. (Roche, 2010, p. 121)

Actualmente, se está interviniendo en determinadas actividades comunitarias desde el ámbito de las artes, pero aun no es determinante esta presencia como para poder decir que la Danza está siendo una medida de intervención y acción para estos colectivos. Las posibilidades que tiene la Danza en la integración social de los grupos más desfavorecidos es importante también de resaltar. De cara al futuro planteo los beneficios que se derivarían de esta práctica en proyectos de índole social.

La Danza Educativa no está presente en el ámbito oficial de Danza, es decir, en los Conservatorios Elementales y Profesionales. Esta realidad es llamativa puesto que esta asignatura, principalmente en el Grado Elemental, favorecería notablemente determinadas capacidades que por la carga de contenido existente, no es posible desarrollar en el alumnado. Los docentes que trabajan en estos cursos vienen continuamente quejándose de la falta de creatividad y expresión de su alumnado. Éstos presentan continuamente problemas de rigidez y frialdad en su baile, por lo que habría que reflexionar el porqué de su no inclusión en los planes de estudio y tratar de mejorar a este respecto. Si bien los docentes son conscientes de esta realidad, la carga de contenidos que tienen que impartir y en ocasiones las exigencias de los propios centros les impiden desarrollar los aspectos creativos.

Ante esta realidad anteriormente descrita, considero fundamental la intervención a través de una asignatura propia, nueva en su currículo que se llame Danza Educativa y que sea impartida por especialistas en la materia o por el contrario se dote a los docentes de los recursos y herramientas necesarias para poderlas impartir ellos mismos.

Otra de los ámbitos en los que se debería incluir o al menos reflexionar sobre qué beneficios aportaría su incorporación, es en el ámbito de las enseñanzas oficiales de Música, en los propios Conservatorios. En determinadas ocasiones escuchamos a los profesores de música hablarnos de la rigidez de su alumnado y la falta de creatividad a la hora de componer, así como la poca destreza corporal que presentan. Si bien éstas son realidades que se pueden comprobar en las clases de música, la verdadera reflexión residiría en cómo y con qué recursos intervenir para modificar esto.

La Música por definición al igual que la Danza ha de ser una disciplina artística creativa, pero a veces, como hacíamos referencia cuando mencionábamos la Danza, la cantidad de contenidos a impartir y la poca carga lectiva de cada asignatura hacen que la teoría supere al trabajo creativo que queda en un segundo o incluso en un tercer plano. Las carencias en dichos niveles y las consecuencias que se derivan de ello se verán posteriormente cuando llegan a profesionales.

La creatividad en el ámbito de la Música se puede trabajar desde distintas perspectivas siendo todas positivas para el alumnado, pero a través del movimiento considero que el aprendizaje y la interiorización de dichos contenidos será más significativa.

En el contexto de las enseñanzas superiores de Danza, motivo de esta investigación, la Danza Educativa forma una parte “mínima” del currículo, viéndose sólo en dos cursos y con una carga lectiva no muy elevada. Por todo esto es necesario

considerar, que si el alumnado, en su práctica docente futura necesita de los recursos de esta asignatura, la carga lectiva debería ser mayor de la que es en la actualidad.

Aun así, en el ámbito del Conservatorio Superior de Danza, el futuro de la Danza Educativa ya está tratado a través del nuevo itinerario de Danza Educativa y Comunitaria que se creó con el llamado “Plan Bolonia” para continuar su propio recorrido. Actualmente aún no se ha implantado en los centros oficiales de la Comunidad de Madrid por motivos de diversa índole. De cara a esta nueva incorporación y a las asignaturas de Danza Educativa que se imparten en las enseñanzas superiores de danza, presento una propuesta de Guía Docente, la cual podría ser implementada en dichos estudios.

Otro de los contextos donde debe estar incluida la Danza Educativa es en el ámbito de las Escuelas Municipales de Música y Danza. Este ámbito educativo que nace en España alrededor del año 1990 gracias a las reformas acontecidas, están destinadas al estudio de la Música y de la Danza de forma no profesional, otorgando al alumnado una línea educativa diferente a la propuesta en los Conservatorios. Esta proyección educativa de ámbito amateur dependiente de los municipios, tiene como objetivo principal proporcionar una formación artística. Este tipo de centros presenta una oferta de asignaturas, de talleres y actividades elegidas por el conjunto de profesores que lo conforman, pero no es común encontrar en dicha oferta la asignatura de Danza Educativa, por lo que el alumnado adolece de todos los beneficios que esta práctica podría aportarles.

La identidad de este tipo de centros, podemos encontrarla en el siguiente Manifiesto del Tratado de Utrech:

¿Qué aporta al municipio una escuela de música y en su caso también de danza? De acuerdo con el manifiesto titulado " la música conforma los pueblos ", firmado en Utrecht (Holanda), en febrero de 2003, por importantes personalidades musicales internacionales como Claudio Abbado, Pierre Boulez, Luciano Berio, entre otros muchos (por cierto, ninguna firma española), " hacer música, sirve para desarrollar capacidades que son muy importantes en otros contextos de la vida, como la concentración, la tenacidad, la motivación, la creatividad y la importancia del trabajo en el en equipo. La capacidad de sentir la música y expresarla amplían las actitudes de las personas para el conocimiento de sí mismas y del mundo que las rodea. Hacer música cultiva la capacidad personal para la comunicación y forma a los individuos en comportamientos sociales". (Ibíd., p. 198)

Considero que la Danza Educativa debe estar inmersa en los currículos de estos centros. Así los alumnos podrán desarrollar diferentes capacidades a través de actividades de movimiento y creatividad. Esta asignatura contribuye a la formación artística, así como a la cultura y social del Municipio. La Danza Educativa en estos centros podría tener una proyección ascendente puesto que sus objetivos y contenidos están perfectamente indicados para este ámbito educativo.

Las Escuelas Municipales fueron creadas con estos fines sociales y culturales y no profesionales, como se recoge en las siguientes palabras de Elisa Roche (2010):

Con la creación de este modelo de centro, también previsto para la danza, se pone fin a una tradición educativa secular en la que la formación musical que tiene como objetivo el estudio de un instrumento, no tenía posibilidad institucional alguna más allá de la finalidad profesional que representaban los conservatorios. Como recordaba en mi artículo anterior, la figura del músico aficionado capaz de tocar un repertorio amplio y de formar parte de un conjunto vocal o instrumental estable, tan generalizada en los países del centro y norte de Europa, no ha tenido cobertura entre nosotros fuera de la enseñanza reglada. (p. 122)

Sin salirnos del ámbito de las Escuelas Municipales nos detenemos ahora en la asignatura de Música y Movimiento. Esta asignatura ideada para niños de cuatro a ocho años es la antesala de una formación más específica. En esta disciplina los contenidos a trabajar son muy diversos basándose principalmente en el trabajo rítmico y melódico en la parte musical y en el trabajo corporal en el movimiento. Estos dos contenidos deben trabajarse simultáneamente como una práctica integradora.

La realidad es bien distinta en las Escuelas Municipales el profesorado encargado de Música y Movimiento está principalmente constituido por profesores de Música que imparten en la medida de sus posibilidades aquellos temas relacionados con el movimiento. En mi opinión esta práctica no es acertada puesto que no se dota en la mayoría de los casos a los alumnos de los mismos contenidos de Música que de Movimiento y Danza.

Para modificar esta realidad existente sería necesario o bien que el profesorado de música estuviera formado en Danza Educativa (Movimiento y Creatividad); o bien que la carga lectiva de dicha asignatura se dividiera proporcionalmente a partes iguales entre el profesorado de Música y el profesorado de Danza, impartiendo, cada uno de ellos, una parte de la asignatura. En este caso el profesor o profesora de Danza debe impartir la parte de Movimiento desde la perspectiva de la Danza Educativa tratando de tomar como punto de partida, el movimiento natural del alumnado para partir de éste, desarrollar todas sus capacidades.

En las siguientes líneas se puede contemplar dónde surgió la idea de la asignatura de Música y Movimiento y con qué carácter:

Holanda fue pionera en apreciar la importancia de la etapa formativa que hoy llamamos música y movimiento: una educación musical en grupo dirigida a los alumnos entre cuatro-ocho años, para fomentar la sensibilización musical no el aprendizaje de la lectura y escritura, antes de iniciar los estudios de un instrumento.

Las escuelas de música nacieron, pues, para educar a través de la música, para fomentar su práctica a cualquier edad y en amplios sectores sociales en los países centro europeos se supo valorar que la calidad de la vida musical no reside sólo en las grandes figuras profesionales sino que se debe basar, principalmente, en el desarrollo musical de toda la población; de ahí, la implicación, desde los primeros momentos, de los poderes públicos y más en concreto de la administración local. (Ibíd., p. 195)

La formación del profesorado de las enseñanzas obligatorias (Educación Primaria y Educación Secundaria) debe ser continua. Este colectivo debe estar regularmente reciclándose para que su práctica docente esté actualizada. La Danza Educativa debe formar parte de esta formación y por tanto figurar en la programación de dichos cursos, con el objetivo de que el profesorado que lo necesite pueda acceder fácilmente a ella. Debe ir dirigida no sólo a los profesores de las enseñanzas artísticas, sino también al resto del profesorado por la utilidad de sus contenidos en todos los niveles y de forma especial en la Educación Infantil. En esta etapa, el movimiento es una de las capacidades fundamentales que poseen los escolares, algo innato pero que necesita desarrollarse adecuadamente y para ello esta formación del profesorado resulta de gran ayuda.

En estos cursos de formación del profesorado es interesante trabajar con los profesores de Música y los profesores de Educación Física de forma más específica. En ambos casos es necesario proporcionarles mayores recursos y herramientas para impartir de forma adecuada, los temas relacionados con la Danza que forman parte del currículo de su asignatura. Con esta formación se les dota de recursos y herramientas adecuadas para enriquecer el trabajo en sus clases.

La única forma de intervenir en la educación y realizar un nuevo enfoque es intentar que los docentes crean en él y para ello dotarles de la formación adecuada, como se cita a continuación.

Un cambio profundo que requiere nuevas formas de enseñar y que afecta, en primer término, al profesorado pieza clave en toda renovación, a su formación inicial y permanente, a la didáctica, metodología y sobre todo, a la toma de conciencia por parte de los sectores implicados en los valores educativos de la música y de su contribución para contrarrestar, a través de la escuela, las desigualdades sociales de partida. Los contenidos pedagógicos del currículo en primaria y secundaria necesitan un profesorado capaz de hacer música en el aula, de realizar una enseñanza práctica siempre más difícil que la clase magistral, basada en la participación activa y en la interacción mutua; capacitación docente que está siendo decisiva en el desarrollo de la reforma y que involucra a las instituciones responsables, conservatorio superiores y universidad, de las que me ocuparé más adelante. (Ibíd., p. 120)

Me resulta interesante proponer en esta investigación la puesta en marcha de un Master dedicado a la danza educativa. Existe la necesidad de aumentar los recursos relacionados con esta práctica para los futuros docentes. Si bien en las enseñanzas superiores de danza la asignatura aporta muchas estrategias y recursos de intervención en el aula, éstas no son suficientes para el desempeño profesional, por lo que considero que un Master, una vez concluido el grado dedicado a esta disciplina, podría resolver las carencias de un alumnado que quiere continuar formándose en este ámbito. Desde la incursión del plan Bolonia, en los Conservatorios y Universidades pueden desarrollarse los estudios de Máster, por lo que la viabilidad de implementar un Master dedicado a esta asignatura dentro de los centros oficiales de la comunidad de Madrid es totalmente posible y podría dar una respuesta académica al interés suscitado por el alumnado.

Una vez tenidas en cuenta todas estas aportaciones de cara al futuro con respecto a la signatura de Danza Educativa, me gustaría poner de manifiesto mi propia experiencia con respecto a ella. Empecé a cursarla en las enseñanzas superiores de Danza y a través

de ella pude conocer un nuevo modelo educativo integrador de la mano de Verena Maschat. Dicha asignatura me proporcionó muchos recursos para incluir en mi práctica docente (la cual alternaba con los estudios de Pedagogía de la Danza) y otras satisfacciones personales y profesionales. La mayoría de los estudiantes que cursamos dicha asignatura estamos actualmente desarrollando nuestra labor educativa en centros que no expiden titulación oficial por lo que podemos con mayor libertad, incluir todos los contenidos aprendidos a través de esta asignatura.

En mi caso además, considero muy interesante el trabajo realizado impartiendo cursos específicos de Danza Educativa para el profesorado de diferentes ámbitos como son: colegios, institutos y Conservatorio de Música y Danza ya que este profesorado no recibió en su momento dicha formación. Esto me ha permitido comprobar el interés que esta disciplina suscita en los diferentes contextos educativos, puesto que los docentes reclaman este tipo de recursos para el desarrollo de sus clases.

En el devenir de esta Tesis he tenido la oportunidad de impartir dicha asignatura en el marco académico de las enseñanzas superiores de Grado en Danza en la Comunidad de Madrid y he podido poner en práctica todo lo aprendido a través de la propia asignatura y de esta investigación. En dicho contexto también he podido comprobar el interés que despierta todo lo relacionado con la Danza Educativa en el alumnado y la necesidad por parte de algunos, de indagar aún más en estos contenidos y ampliar conocimientos.

Para concluir este apartado de discusión y aportaciones de cara al futuro, con respecto a la Danza Educativa me gustaría poner de manifiesto que todo lo dicho anteriormente supondría un avance en la educación en general y una forma de acercar el Arte a la mayor parte de la población en particular. En líneas generales sabemos que aquel alumnado que decide ingresar en los Conservatorios de Música o Danza, además de cursar la educación obligatoria como el resto de los escolares, tiene la oportunidad

durante su infancia y su adolescencia de formarse, en un ámbito educativo diferente. Este ámbito le proporcionará distintas miras personales y profesionales.

Con las aportaciones presentadas en relación a la Danza Educativa, mi único objetivo es intentar que de una manera diferente, no profesional, la mayoría de la población tenga la oportunidad de acceder a formarse también a través de las artes, no usándolas con un fin profesional, pero si como un medio para su enriquecimiento personal y su desarrollo integral. Y, ¿quién sabe si a través de esta incursión de la Danza Educativa en los diferentes contextos, descubrimos nuevos talentos que quieran proyectar su vida hacia el ámbito profesional, aunque ese no sea nuestro objetivo?

Me gustaría pensar que no es una utopía el que la Danza siga el mismo camino que en su día siguió la Música en cuanto a su implantación en las enseñanzas obligatorias. Como hemos podido comprobar muchos de los beneficios que aportan estas dos disciplinas son idénticos al igual que los fines que persiguen por lo que deberían ir paralelas en su trayectoria educativa. A los beneficios de la Música se le añadirían los del Movimiento y dentro del Movimiento la Danza.

Para concluir, me gustaría compartir a través de esta Tesis unas palabras que confirman lo que yo también pienso y siento sobre la labor educativa a través del arte en general y de la Danza Educativa en particular, pronunciadas por Verena Maschat (2017):

La educación en el ámbito amateur es muy gratificante, precisamente porque el amateur ama lo que está haciendo. El fin de nuestro trabajo será diferente que en la enseñanza profesional, pero la esencia es la misma-el ser humano y la danza.

Nuestra tarea consiste en dar una educación estética en un periodo de cambio cuando se están perdiendo cada vez más los valores humanos, una sensibilización para el

desarrollo artístico y humano. La educación no es un sprint. Es una carrera de fondo que dará sus frutos a largo plazo, con cariño, paciencia y perseverancia como afirmaba Elisa Roche, el secreto es la pasión. (p. 52)

10 Bibliografía

10.1. Manuales, libros y artículos impresos

Abad Carlés, A. (2004). *Historia del ballet y de la danza moderna*. Madrid: Música Alianza Editorial.

Alfaenger, P. (1984). *La Danza*. León: Everest.

Alberdi, A. (1996). Verena Maschat. Una vida dedicada a la formación musical y la danza. *Revista Doce Notas*, (3), 4-9.

Ander-Egg, E. (1993). *Técnicas de Investigación Social*. Buenos Aires: Editorial Magisterio del Río de la Plata.

Atance Ibar; Nicolás María Oriol de Alarcón (dir.). (2001). *La educación artística, clave para el desarrollo de la creatividad*. Madrid: Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Subdirección General de Información y Publicaciones

Barlin, A. L., Gluckson, R., & Taylor, M. (1979). *Teaching your wings to fly: The nonspecialist's guide to movement activities for young children*. Santa Monica, CA: Goodyear Pub. Co.

Bartal, L. y Nezeman, N. (2010). *La conciencia del movimiento y creatividad*. Madrid: Editorial Dilema.

Benito Vallejo, J. (2005). *Cuerpo, mente, comunicación*. Salamanca: Amarú.

- Bernal Torres, C. A. (2006). *Metodología de la investigación: Administración, economía, humanidades y ciencias sociales*. México: Pearson Educación.
- Bolaños Bolaños, G. (1986). *Educación por medio del movimiento y expresión corporal*. San José: Universidad Estatal a Distancia.
- Casco, M. P. C., Terrón, J. J. R., y Arriagada, M. T. R. (2006). *La expresión corporal en la clase de Educación física*. Sevilla: Wanceulen SL.
- Cázares Hernández, L., Christen, M., Jaramillo Levi, E., Villaseñor Roca, L., y Zamudio Rodríguez, L. (1990). *Técnicas actuales de investigación documental*. México: Trillas. Río de la Plata.
- Chazin-Bennahum, J. (Ed.). (2016). *Teaching dance studies*. New York, NY: Routledge.
- Comellas I Carbó, M.J. (1984). *La psicomotricidad en preescolar*. Barcelona: CEAC.
- Current, R. N., y Current, M. E. (1997). *Loïe Fuller: goddess of light*. Boston, MA: Northeastern University Press.
- Davis, F. (1993). *La comunicación no verbal*. Madrid: Alianza.
- De Micheli, M. (2002). *Las vanguardias artísticas del siglo XX*. Madrid: Alianza Forma.
- Duncan, I. (1955). *My Life*. New York, NY: Liveright Publishing Corp.
- Fuentes, S. (2008). *Pedagogía de la danza*. Bilbao: Asociación Cultural Danza Getxo.
- García, L. y Motos, T. (1990). *Expresión Corporal*. Madrid: Alhambra.
- García Ruso, H. M. (2005). *La danza en la escuela*. Barcelona: INDE

- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples*. Barcelona: Paidós.
- Goodkin, D. (2002). *Play, Sing & Dance: An Introduction to Orff Schulwerk*. New York, NY: Schott.
- Hanna, J.L.(1999). *Partnering dance and education*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Harrison, K.(1986). *Look! Look what I can do!* London: BBC Books.
- Harrison, K. y Auty, J. (1992). *Dance ideas for teachers, students and children*. London: Hodder & Stoughton.
- Haselbach, B. (1975). *Tanzerziehung. Grundlagen und Modelle für Kindergarten, Vor- und Grundshule*. Stuttgart: Klett.
- Haselbach, B. (1978). *Dance Education*. London: Schott.
- Haselbach, B., Muntañola, J., Regner, H. Sanuy, M., Pelegrín, A. M. (1979). *Música y Danza para el niño*. Madrid: Editorial Instituto Alemán.
- Haselbach, B. (1982). *Improvisation, dance, movement*. St. Louis: Magnamusic-Baton.
- Haselbach, B. (Ed.). (2011). *Studententexte zu Theorie und Praxis des Orff-Schulwerks. Basistexte aus den Jahren 1932 - 2010*. Mainz: Shott.
- Hugas I Batlle, A. (1996). *La Danza y el lenguaje del cuerpo en la educación infantil*. Madrid: Celeste.
- Joyce, M. (1987). *Técnica de danza para niños*. Barcelona: Martinez Roca.
- Kurth, P. (2001). *Isadora: A Sensational Life*. Boston, New York, London: Little, Brown and Company.

- Laban, R. (2006). *El dominio del movimiento*. Madrid: Fundamentos.
- Laban, R., (1963). *Modern Educational Dance*. London: Macdonald & Evans.
- Laban, R. (1966/2004). *Choreutique, en Espace Dynamique*. Bruxelles: Contredanse.
- Landalf, H. (1998). *Moving is relating: Developing Interpersonal Skills Through Movement, Grades 3-6*. Hanover, NH: Smith & Kraus.
- Levete, G.(1987). *No handicap to dance*. London: Souvenir Ress.
- Lodes, H. (1990). *Aprende a respirar*. Barcelona: Integral.
- Manent, G. (1992). *El niño y la relajación*. Madrid: Mandala.
- Markessinis, A. (1995). *Historia de la danza desde sus orígenes*. Madrid: Librerías Deportivas Esteban Sanz.
- Maschat, V. (2005). Folk Dance and Orff-Schulwerk.- how do they go together? *Orff Schulwerk Informationen*. (74). 31.
- Maschat, V. (2017). La Danza al alcance de todos. En Rodríguez, M. (Dir.), *1º Encuentro Salud en Movimiento*. Madrid: EML / Librerías Deportivas Esteban Sanz.
- McCutchen, B. P. (2006). *Teaching Dance as Art in Education*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Mertz, A., y Roach, J. (2002). *The Body Can Speak*. Carbondale, IL: Southern Illinois University.

- Mills, Ch. W. (1979). *La imaginación sociológica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Minton, S. (1986). *Choreography. A Basic Approach Using Improvisation*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Morgenroth, J. (1987). *Dance Improvisations*. Pittsburgh, PA: University Of Pittsburgh Press.
- Muñoz, C. (1994). *Cómo elaborar y asesorar una investigación de tesis*. México: Prentice Hall.
- Núñez Paz, M. I. N. (2000). *Derecho romano, derecho común y contratación en el marco de la Unión Europea*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Ochoa Sierra, M. C. (2005). Elisa Roche, mi profesora de música. *Revista Asociación Orff España, Música y Movimiento en la Educación*, 8, 21-22.
- O'Connor, B. (1994). *Barefoot Dancer: The Story of Isadora Duncan*. Twenty-First Century Books.
- Pinal Mora, K.A. (2006). *Apuntes de Metodología y Redacción. Guía para la elaboración de un proyecto de tesis*. México: Publicaciones Cruz.
- Preckler, A. M. (2003). *Historia del arte universal de los siglos XIX y XX* (Vol. 2). Madrid: Editorial Complutense.
- Pregnoatto, D. (2004). *Uma visita à metodologia de Rudolf Laban*. Brasilia: L.G.E. Editora.
- Preston-Dunlop, V. (1998). *Rudolf Laban: An extraordinary life*. Alton: Dance Books Alton.

- Riveiro Holgado, L. y Schinca, M. (1992). *Expresión Corporal*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Robinson, J. (1992). *El niño y la Danza*. Barcelona: Mirador.
- Roche, E. (2010). *El secreto es la pasión. Reflexiones sobre educación musical*. Barcelona: Clivis Publicaciones.
- Rodríguez García, P. L. (2006). *Educación Física y Salud en primaria. Hacia una educación corporal significativa y autónoma*. Barcelona: INDE.
- Romero, R. (1999). La expresión y comunicación corporal desde el ámbito de la educación física: elementos, características y enfoque globalizador de la misma. En Linares, D., Zurita, F., & Iniesta, J. A. (Eds.), *Expresión y comunicación corporal en Educación Física*. Granada: Asociación para el desarrollo de la Comunidad Educativa en España y Grupo Editorial Universitario
- Sanuy, M. y González-Sarmiento, L. (1969). *Orff-Schulwerk (Música para niños)*. Madrid: Unión Musical Española.
- Schinca, M. (1983). *Psicomotricidad, ritmo y expresión corporal*. Madrid: Editorial Escuela Española.
- Schinca, M. (1988). *Expresión corporal*. Madrid: Editorial Escuela Española.
- Schinca, M. (2000). *Expresión corporal. Técnica y expresión del movimiento*. Barcelona: Praxis.
- Shreeves, R. (1980). *Movement and Educational Dance for Children*. Boston, MA.: Ed. Plays inc.

Shreeves, R. (1982). *Children dancing, a practical approach to dance in Primary School*. London: Ward Lock Educational.

Sigal, S. (1993). *Historia de la Cultura y del Arte*. Madrid: Pearson Educación.

Solana, R. F. (1993). *Administración de Organizaciones*. Buenos Aires: Ediciones Interoceánicas S.A.

Stokoe, P. (1978). *La expresión corporal y el niño*. Buenos Aires: Ricordi.

Stokoe, P. (1990). *Expresión corporal. Arte, salud y educación*. Buenos Aires: Humanitas.

Stokoe, P. (1992). *La expresión corporal en el jardín de infantes*. Barcelona: Paidós.

Stokoe, P. (1994). *El proceso de la creación en arte*. Buenos Aires: Almagesto

Stokoe, P. y Schächter, A. (1994). *La Expresión Corporal*. Barcelona: Paidós.

Valero Alcaide, V. (2009) Elisa Roche en nuestra memoria. *Revista Asociación Orff España, Música y Movimiento en la Educación, 11, 6*.

Vigotsky, L. S. (1986). *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid: Akal.

Wiener, J. (1972). *Movimiento creativo para niños*. Barcelona: Elicien.

10.2. Fuentes electrónicas

Barba Álvarez, A. (2010). Frederik Winslow Taylor y la Administración Científica: Contexto, realidad y mitos. *Gestión y estrategia*. (38), 17-29.

Recuperado de <http://zaloamati.azc.uam.mx/bitstream/handle/11191/2955/frederick-winslow-taylor-y-la-administracion-cientifica-contexto-realidad-y-mitos.pdf?sequence=1>

Bas Palmero, G. (2014). Evolución histórica y legislativa de los estudios superiores de Danza en España: el caso de la Comunidad Valenciana. *Revista Danzaratte*, (8), 5-19. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5270341.pdf>

Berengeras Pont, M. y Vera Mur. J. M^a. (2015). Las leyes de educación en España en los últimos doscientos años. *Supervisión 21. Revista de educación e inspección*. (38), 1-23. Recuperado de http://www.usie.es/SUPERVISION21/2015_38/SP_21_38_Articulo_Leyes_educacion_ultimos_200_anyos_Berengueras_y_Pont.pdf

Berruezo Adelantado, P. P. (2008). El contenido de la Psicomotricidad. Reflexiones para la delimitación de su ámbito teórico y práctico. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22 (2), 19-34. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/274/27414780003.pdf>

Botero Bernal, A. (2003). La metodología documental en la investigación jurídica: alcances y perspectivas. *Opinión Jurídica*, 2 (4), 109-116. Recuperado de <http://revistas.udem.edu.co/index.php/opinion/article/view/1350>

Casco M. P. C. (2005) La Requiteaportación de Rudolf Von Laban al movimiento expresivo. *Afyec. Actividad Física y Expresión Corporal*. Recuperado de

http://www.expresiva.org/wp-content/uploads/2015/02/X018_La_aportacion_de_Laban.pdf

Díaz Alcaraz, F. (2001). La Danza en España: rango universitario. Ensayos: *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, (14), 125-136. Recuperado de http://www.uclm.es/ab/educacion/ensayos/pdf/revista14/14_10.pdf

Duran, L. (1991). La creatividad en la Danza. *Revista mexicana de ciencias políticas y sociales*, 36 (144), 65-69. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5185244.pdf>

Fontbona, F. (2002). Las Raíces simbolistas del Art Nouveau. Real Academia Catalana de Belles Arts de Sant Jordi, Barcelona. *Anales de Literatura Española*. 15, 213-222. Recuperado de https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/7306/1/ALE_15_13.pdf

Flórez, C. M. (2008). La danza contemporánea en el transmilenio: Tendencia y técnica. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 6 (1), 119-125. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1053/105312257009.pdf>

Fuentes, A.L. (2006). *El valor pedagógico de la danza*. Valencia: Universidad de Valencia. Recuperado de <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/9711/fuentes.pdf>

García Sánchez, I., Pérez Ordás, R. y Calvo Lluch, Á. (2013). Expresión corporal. Una práctica de intervención que permite encontrar un lenguaje propio mediante el estudio y la profundización del empleo del cuerpo. *Retos*, (23) p. 19 - 22. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4135190.pdf>

Koff, S. R. (2000). Toward a definition of dance education. *Childhood Education*. 77, 27-31. Recuperado de

https://www.researchgate.net/profile/Susan_Koff/publication/254295461_Toward_a_Definition_of_Dance_Education/links/5612afea08aced6ac8843385/Toward-a-Definition-of-Dance-Education.pdf?origin=publication_detail

Palumbo, A. (2011). *La Danza-Educativa: dimensioni formative e prospettive educative* (tesis doctoral). Universtà Degli Studi, Salerno, Italia.

Recuperado de <http://elea.unisa.it/bitstream/handle/10556/673/tesi%20-%20C.%20Palumbo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Paz, M. I. N. (2014). Silencio femenino, negación de las emociones y continuidad histórico jurídica de la violencia. *Femeris*, 2 (1). 49-66.

Recuperado de <http://e-revistas.uc3m.es/index.php/FEMERIS/article/viewFile/3547/2169#page=49>

Rial Rebullido, T. y Villanueva Lameiro, C. (2016) El Flashmob como propuesta de innovación educativa en expresión corporal y danza. *Retos*. (29) 126 - 128.

Recuperado de <https://recyt.fecyt.es//index.php/retos/article/view/35394/25437>

Rocca, A. V. (2006). Pina Bausch; Danza Abstracta y Psicodrama analítico. *Escáner Cultural. Revista de Arte*. Recuperado de

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2051966>

Thamers, E. (1988). Una concepción del movimiento y de la danza creativa: Rudolf von Laban. *Apunts, Educación Física y Deportiva*, 11 (12), 6-8.

Recuperado de http://www.revista-apunts.com/apunts/articulos//11-12/es/011-012_006-008_es.pdf

Turina, L. (1994). El estado actual de las enseñanzas de música, danza y arte dramático. *Arte, Individuo y Sociedad*. (6), 87-104. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/viewFile/ARIS9494110087A/6018>

Vizuite, M. & Villada, P.: (2002). *Los fundamentos teórico-didácticos de la educación física*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Secretaria General Técnica. Recuperado de <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/los-fundamentos-teoricos-didacticos-de-la-educacion-fisica/investigacion-educativa/11041>

10.3. Referencias normativas

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. B.O.E. núm. 238. Madrid (4 de octubre de 1.990). Recuperado de https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-1990-24172

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. B.O.E. núm. 106. Madrid (4 de mayo de 2006). Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2006-7899>

Real Decreto 1463/1999, de 17 de septiembre, por el que se establecen los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas del grado superior de Danza y se regula la prueba de acceso a estos estudios. B.O.E. núm. 233. Madrid (29 de septiembre de 1999). Recuperado de https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-1999-19446

Real Decreto 1614/2009, de 26 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas artísticas superiores reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. B.O.E. núm. 259. Madrid (27 de octubre de 2009). Recuperado de https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2009-17005

Real Decreto 631/2010, de 14 de mayo, por el que se regula el contenido básico de las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Música establecidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. B.O.E. núm. 137. Madrid (5 de junio de 2010). Recuperado de https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2010-8955

Decreto 35/2011, de 2 de junio, del Consejo de Gobierno, por el que se establece el Plan de Estudios para la Comunidad de Madrid de las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Danza. B.O.C.M. núm. 140. Madrid (15 de junio de 2011).

Recuperado de
http://www.madrid.org/wleg_pub/secure/normativas/contenidoNormativa.jsf?opcion=VerHtml&nmnorma=7253&cdestado=P#no-back-button

Orden 2284/2002, de 22 de mayo, del Consejero de Educación, por la que se establece el currículo del grado superior de las enseñanzas de Danza. B.O.C.M. núm. 132. Madrid (5 de junio de 2002)

Orden 4039/2006, de 19 de julio, del Consejero de Educación, por la que se modifica la Orden 22884/2002, de 22 de mayo, por la que se establece el currículo del grado superior de las enseñanzas de Danza. B.O.C.M. 186. Madrid (7 de agosto de 2006)

Anexo I

El Anexo I de esta Tesis está constituido por dos apartados el 1 y el 2. En ellos se incluyen las transcripciones de dos entrevistas realizadas, fundamentales para la recopilación de información de la presente investigación.

La primera entrevista se realiza a Virginia Valero Alcaide. Virginia Valero tiene un papel decisivo en la ordenación y el currículo del Grado Superior de Danza en la Comunidad de Madrid. Ella orienta también a los centros superiores de danza de otras comunidades autónomas. Ha dirigido el Conservatorio Superior de Danza de Madrid “María de Ávila” durante dieciséis años, desde sus inicios en el curso académico 2000/2001, hasta su retirada del cargo en el curso 2015/2016, por lo que ha estado implicada directamente en muchas de las decisiones tomadas concernientes entre otras, a la asignatura de Danza Educativa.

La segunda entrevista se realiza a Verena Maschat. Verena Maschat, como aparece recogido en la investigación, es la profesora titular de la asignatura de Danza Educativa en el Conservatorio Superior de Danza de Madrid “María de Ávila” desde que se implanta la asignatura hasta el 2015 año en el que se jubila. Es la creadora del currículo de Danza Educativa y del currículo las demás asignaturas de la misma línea.

Anexo I. 1. Entrevista 1

Entrevistada: **Virginia Valero Alcaide**

Catedrática de Danza Clásica, profesora de Metodología de la Danza Clásica en la actualidad (Conservatorio Superior de Danza de Madrid “María de Ávila”).

Directora del Conservatorio Superior de Danza de Madrid “María de Ávila” desde su fundación hasta el curso escolar 2015/2016.

BUENAS TARDES VIRGINIA, CON MOTIVO DE MI TESIS DOCTORAL SOBRE “EL CONCEPTO DE DANZA EDUCATIVA Y SU IMPLANTACIÓN EN LA NORMATIVA REGULADORA DE LAS ENSEÑANZAS ARTÍSTICAS SUPERIORES DE DANZA EN LA COMUNIDAD DE MADRID (2002-2012), ME GUSTARÍA HACERTE UNA SERIE DE PREGUNTAS FUNDAMENTALES PARA LA INVESTIGACIÓN Y DE LAS QUE NO PUEDO ENCONTRAR NINGUNA FUENTE DOCUMENTAL PUBLICADA.

LA ASIGNATURA DANZA EDUCATIVA O METODOLOGÍA Y DIDÁCTICA DE LA DANZA EDUCATIVA, NO APARECE COMO TAL EN LOS CONTENIDOS MÍNIMOS QUE SE ESTABLECEN EN LA PRIMERA NORMATIVA QUE REGULA ESTOS ESTUDIOS, PERO, ¿ESTABA PROGRAMADA?

V.V.: A ver, no, no aparece como tal la Danza Educativa porque en ese primer documento se establecen las enseñanzas mínimas. De ahí cada Comunidad Autónoma y cada Conservatorio podían presentar su propuesta de asignaturas...

¿CÓMO SE PLANTEA UNA ASIGNATURA LLAMADA DANZA EDUCATIVA, EN UN ENTORNO DE LA DANZA CON UN ENFOQUE TAN PROFESIONAL COMO ES EL CONSERVATORIO SUPERIOR DE DANZA?

V.V.: Pues realmente, en los planes de estudios estuvimos siempre Elisa Roche a la cabeza, con otras personas, Ángeles Mugarra... Bueno y siempre Rosa Ruíz como catedrática de Danza Española y yo.

Elisa siempre tuvo la visión de tratar la danza y la música desde el mundo no profesional, buscando otros ámbitos.

¿QUÉ TE EMPUJA A DECIR SÍ A LA IMPLANTACIÓN DE LA ASIGNATURA DANZA EDUCATIVA?

V.V.: Pues la verdad, que yo al principio no lo tenía claro, pero poco a poco fui abriéndome. Cuando empieza el superior en la calle Soria, vi a alumnos profesionales que claramente tenían proyección profesional y otros que no. Había alumnos que buscaban precisamente eso y había que dejar un espacio también para ellos, que no fuera tan dirigido al mundo profesional.

¿CREES QUE HA SIDO POSITIVO LA INCLUSIÓN DE LA DANZA EDUCATIVA EN EL GRADO SUPERIOR DE DANZA EN LA ESPECIALIDAD DE PEDAGOGÍA DE LA DANZA?

V.V.: Si claro, como te decía antes, cuando todo empieza y cuando van pasando los primeros cursos veía que había alumnos que no iban a poder acceder al mundo profesional, que encajarían mejor en Escuelas y en otros ámbitos, ello buscaban otras cosas muy necesarias también que había que dar.

DURANTE TU MANDATO COMO DIRECTORA HAN SUCEDIDO VARIOS CAMBIOS LEGISLATIVOS QUE HAN AFECTADO AL CURRÍCULO DE DANZA. ¿HAS ESTADO TAMBIÉN PARTICIPANDO EN ELLOS?

V.V.: Si, siempre. Realmente siempre acompañada de Rosa Ruíz y asesorada por otros, pero siempre mano a mano con las Direcciones Generales... De hecho en todos los planes de estudios de danza incluso en los de Grado Profesional también he estado. Y todos esos documentos son los que se utilizan como mínimos en todos los centros de España no solo en Madrid.

¿CÓMO SURGE LA IDEA DEL ITINERARIO DE DANZA EDUCATIVA Y COMUNITARIA?

V.V.: Pues aparece con el Plan Bolonia y todos los cambios... eso fue con el asesoramiento de varios profesores, los que los fuimos elaborando, y fue realmente mucho trabajo, no te imaginas. Formaban esa comisión Verena, Nacho, el entonces equipo directivo completo del centro, fue mucho mucho trabajo.

¿POR QUÉ CREES QUE NO SE HA IMPLANTADO EL ITINERARIO DE DANZA EDUCATIVA Y COMUNITARIA, ¿LOS ALUMNOS HAN DEMOSTRADO QUE EXISTE INTERÉS?

V.V.: Pues sí, interés siempre hay, pero faltan medios, no tenemos clases, faltan recursos...está todo hecho, todo el programa, todas las asignaturas, los descriptores sólo falta eso que digan que sí y nos den los recursos.

Anexo I.2. Entrevista 2

Entrevistada: **Verena Maschat**

Catedrática de Música, profesora de Danza Educativa en el Conservatorio Superior de Danza de Madrid “María de Ávila” desde el curso 2003 hasta el 2015.

VERENA, DESPUÉS DE LA FORMACIÓN QUE HAS ADQUIRIDO, TU DILATADA CARRERA EN EL MUNDO DE LA INVESTIGACIÓN Y TU ACTIVIDAD COMO DOCENTE, ¿TIENES UNA DEFINICIÓN PARA LA DANZA EDUCATIVA? ¿CÓMO LA DEFINIRÍAS?

V.M.: Cuando me preguntan a qué me dedico y respondo que a la formación del profesorado con temas relacionados con “Música y Danza en la Educación”, estoy pensando en Música y en Danza, así, sin más calificativos (estilo, técnica etc.). Simplemente Danza. El acercamiento de las personas a la danza la concibo sin pensar en otra finalidad que disfrutarla compartiéndola con los demás componentes del grupo, independientemente de su edad, capacidad o competencia.

Solemos asociar el concepto de educación solo a las primeras etapas de la vida. Afortunadamente, la educación a lo largo de la vida ya tiene un lugar en nuestra sociedad, aunque aún costará esfuerzo para que se incluyan las enseñanzas artísticas dentro de esta oferta educativa.

Ex-ducere (latín) significa “guiar hacia fuera” lo que el individuo tiene dentro. Y eso no tiene límite de edad.

¿CÓMO EMPIEZAS A FORMAR PARTE DEL CONSERVATORIO SUPERIOR DE DANZA DE MADRID “MARÍA DE ÁVILA”?

V.M.: Elisa Roche había hablado a la entonces directora del Real Conservatorio Profesional de Danza “Mariemma”, Virginia Valero, de mi presencia en Madrid y esta me invitó a dar algún taller a los profesores de su centro y a los alumnos de los primeros cursos de Grado Elemental. Años más tarde, cuando comenzaron las reuniones para

elaborar el currículum del Grado Superior, me invitaron a participar y luego a formar parte del equipo de profesores.

¿TE TRANSMITEN QUÉ LES EMPUJA INTRODUCIR LA DANZA EDUCATIVA EN EL GRADO SUPERIOR DE DANZA?

V.M.: Inicialmente no se había contemplado porque en España el concepto de la educación artística para el ámbito amateur no estaba desarrollado. La experiencia de Elisa Roche en sus estudios en el Orff-Institut de Salzburgo (Austria) le hizo introducir estas ideas a su vuelta, y fue su visión de la importancia de una educación artística y estética en todos los niveles que le hice insistir en la importancia de incluir este área en el plan de estudios, no solo como asignatura sino incluso como itinerario, cosa que lamentablemente hasta ahora no se ha ofrecido a los alumnos interesados.

¿POR QUÉ CONSIDERAS NECESARIO CURSAR LA ASIGNATURA DE DANZA EDUCATIVA PARA LA FORMACIÓN DE LOS FUTUROS PROFESORES DE DANZA?

V.M.: Las asignaturas relacionadas con la enseñanza no profesional, es decir del ámbito amateur, son cruciales para la preparación de los futuros profesores de danza. Aunque cada uno de ellos tiene su formación en una técnica de danza específica (Clásico, Contemporáneo, Español o Flamenco), casi todos luego se dedicarán a dar clase en el ámbito no profesional, es decir, muy pocos encontrarán una plaza en un conservatorio profesional, la inmensa mayoría enseñará en Escuelas de Música y Danza municipales, centros culturales, academias privadas etc. Y las asignaturas de su especialidad no les preparan para un perfil de destinatarios tan amplio como el nuestro: todas las edades (prácticamente de 0 – 100 años), entornos de lo mas variado incluyendo proyectos artísticos, sociales o terapéuticos.

¿POR QUÉ DECIDÍS PONER ESTE NOMBRE A LA ASIGNATURA?

V.M.: Se pensó mucho barajando diferentes denominaciones, pero ninguna convenció y finalmente Danza Educativa era lo que más se acercaba al concepto que teníamos. Danza Creativa, por ejemplo, no incluye las danzas tradicionales, una parte importante de nuestro trabajo.

SIENDO TÚ LA PERSONA ELEGIDA PARA LA ELABORACIÓN DEL CURRÍCULO DE DANZA EDUCATIVA PARA LA ESPECIALIDAD DE PEDAGOGÍA DE LA DANZA EN LAS ENSEÑANZAS SUPERIORES DE DANZA, ¿QUÉ PARÁMETROS CONSIDERAS NECESARIOS E INCLUYES ENTRE LOS CONTENIDOS?

V.M.: Inicialmente el número de horas de nuestro área era más del doble de lo que es en el plan de estudios actual. Incluía asignaturas específicas como Análisis del Repertorio de las Danzas Históricas y otra sobre las Danzas Tradicionales que han desaparecido del todo (me resulta incomprensible que una introducción a las Danzas Históricas no forme parte de los estudios superiores de danza).

Además, los alumnos con especial interés en la materia podían cursar varias optativas relacionadas, como prácticas docentes, imprescindible para entender cómo es el trabajo práctico en el aula.

Para que los alumnos puedan aplicar lo aprendido con éxito en su futuro profesional, es esencial darles un repertorio de danzas tradicionales (etnológicos, históricos y sociales) y una amplia visión de temas para la improvisación y composición de movimiento. Además, actividades adaptadas al público no profesional de diferentes edades relacionadas con la consciencia y técnica corporal (sensibilización, postura, coordinación, respiración etc.), la consciencia espacial, la música y el trabajo en equipo .

No obstante, lo esencial de nuestras asignaturas son los procesos didácticos así como la comprensión y reflexión sobre la responsabilidad del profesor en una educación holística de las personas que les están encomendadas.

UNA VEZ IMPLANTADOS LOS ESTUDIOS Y SEGÚN HE PODIDO ANALIZAR, LA ASIGNATURA DE METODOLOGÍA Y DIDÁCTICA DE LA DANZA EDUCATIVA COMO TAL SE IMPLANTA EN EL TERCER CURSO ACADÉMICO, ¿CÓMO RECIBE EL ALUMNADO (SI TIENES CONSTANCIA DE ELLO) ESA ASIGNATURA DESCONOCIDA HASTA ENTONCES?

Efectivamente, al principio les extrañó a los alumnos encontrar tanto contenidos nuevos como una metodología y didáctica diferente a la que estaban acostumbrados. La actitud cambió cuando los que estaban dando clases a niños o adolescentes por las tardes probaron y comprobaron que les daba buenos resultados y la motivación y la atención de sus alumnos mejoraron.

En la parte de improvisación y composición de movimiento así como proyectos de integración de las artes, las reacciones eran cada vez más positivas, sobre todo en lo que les aportó personalmente, no solo profesionalmente. El hecho de que en el plan actual las asignaturas de Danza Educativa se están dando en el primer y segundo curso tiene el inconveniente que los alumnos en general vienen directamente del Grado Medio, con energía e ilusión pero poca o ninguna experiencia como para valorar el aspecto didáctico y educativo tan importante que tiene nuestro trabajo.

¿CÓMO CONSIDERAS QUE HA BENEFICIADO CURSAR ESTA ASIGNATURA AL ALUMNADO? ¿QUÉ LES HA APORTADO? (SÍ LOS ALUMNOS TE HAN HECHO LLEGAR ESTA INFORMACIÓN)

V.M.: Algunos probablemente nunca más utilizaron los materiales e ideas que hemos elaborado en las clases. Pero me consta que otros muchos han incorporado esta forma de trabajar en su actividad docente, incluso profesores que están dando clase en conservatorios profesionales.

Teniendo en cuenta que la inmensa mayoría de nuestros licenciados y graduados termina dando clases en el ámbito amateur, social o terapéutico, la asignatura les habrá servido mucho, aunque algunos habrán enriquecido su práctica docente y su forma de dar la clase sin ser consciente de ello.

PARA CONCLUIR, QUIZÁS SEA UNA PREGUNTA ALGO “INCÓMODA”, PERO NECESARIA ¿QUÉ APORTACIONES CONSIDERAS QUE HAS PODIDO VERTER SOBRE LA DANZA EDUCATIVA?

V.M.: Ha sido una suerte que llegué a España justo en un momento de grandes cambios en la educación a todos los niveles. En los años noventa pude ayudar dando múltiples cursos de formación del profesorado de Música y Educación Física, tanto de Primaria como de Secundaria, porque la danza entró como un nuevo bloque de contenidos en sus planes de estudio sin que los profesores habían tenido una preparación para ello. En la siguiente década empezaron los preparativos para el Grado Superior de Danza. El concepto de que se puede bailar sin haber estudiado danza profesionalmente era totalmente desconocido, igual como todos los beneficios que ésta aporta a las personas. Intenté adaptar mi experiencia en el ámbito de la educación a través de la danza a la realidad en España y he podido formar a una gran cantidad de profesores que, a su vez, están diseminando mis ideas con el trabajo con sus propios alumnos. Por las impresiones que me han llegado durante todos estos años por parte de personas (incluso profesionales) que han descubierto la alegría de bailar conmigo, parece que he conseguido que sienten bienestar e ilusión compartiendo unas horas con sus compañeros y amigos disfrutando de la danza. Seguiré con mi proyecto de poner la danza la alcance de todos.

El concepto de Danza Educativa y su implantación en la normativa reguladora de las enseñanzas artísticas superiores de Danza en la Comunidad de Madrid (2002-2012)

Anexo II

El anexo II está constituido por cinco tablas a las que se hace referencia a lo largo de la investigación.

El concepto de Danza Educativa y su implantación en la normativa reguladora de las enseñanzas artísticas superiores de Danza en la Comunidad de Madrid (2002-2012)

Tabla 1

DEFINICIÓN/FINALIDADES	VERENA MASCHAT	BARBARA HASELBACH	SUSAN R. KOFF	BRENDA P. MCCUTCHEN	GARCÍA RUSO	FUENTES
Práctica educativa/intencionada	X	X	X	X	X	X
Metodología determinada	X	X	X	X	-	-
Desarrollo integral del alumnado	X	-	X	X	X	X

Tabla 2

OBJETIVOS/CONTENIDOS	VERENA MASCHAT	BARBARA HASELBACH	SUSAN R. KOFF	BRENDA P. MCCUTCHEN	GARCÍA RUSO	FUENTES
Desarrollo interpersonal/ dimensión social	X	-	-	-	X	X
Desarrollo intrapersonal/ Autoconocimiento	X	X	X	X	X	X
Desarrollo expresivo/ Comunicativo	X	X	X	-	X	X

Desarrollo motor/ corporal	X	X	X	X	X	X
Desarrollo cognitivo/ intelectual	X	X	X	X	X	X
Desarrollo espacial	X	-	-	-	X	-
Desarrollo creativo/	X	X	X	X	-	X

Imprecisión-composición						
Dimensión lúdica/ Disfrute personal-ocio/ No profesional	X	-	X	-	X	-
Dimensión cultural	X	X	-	X	X	-

Tabla 3

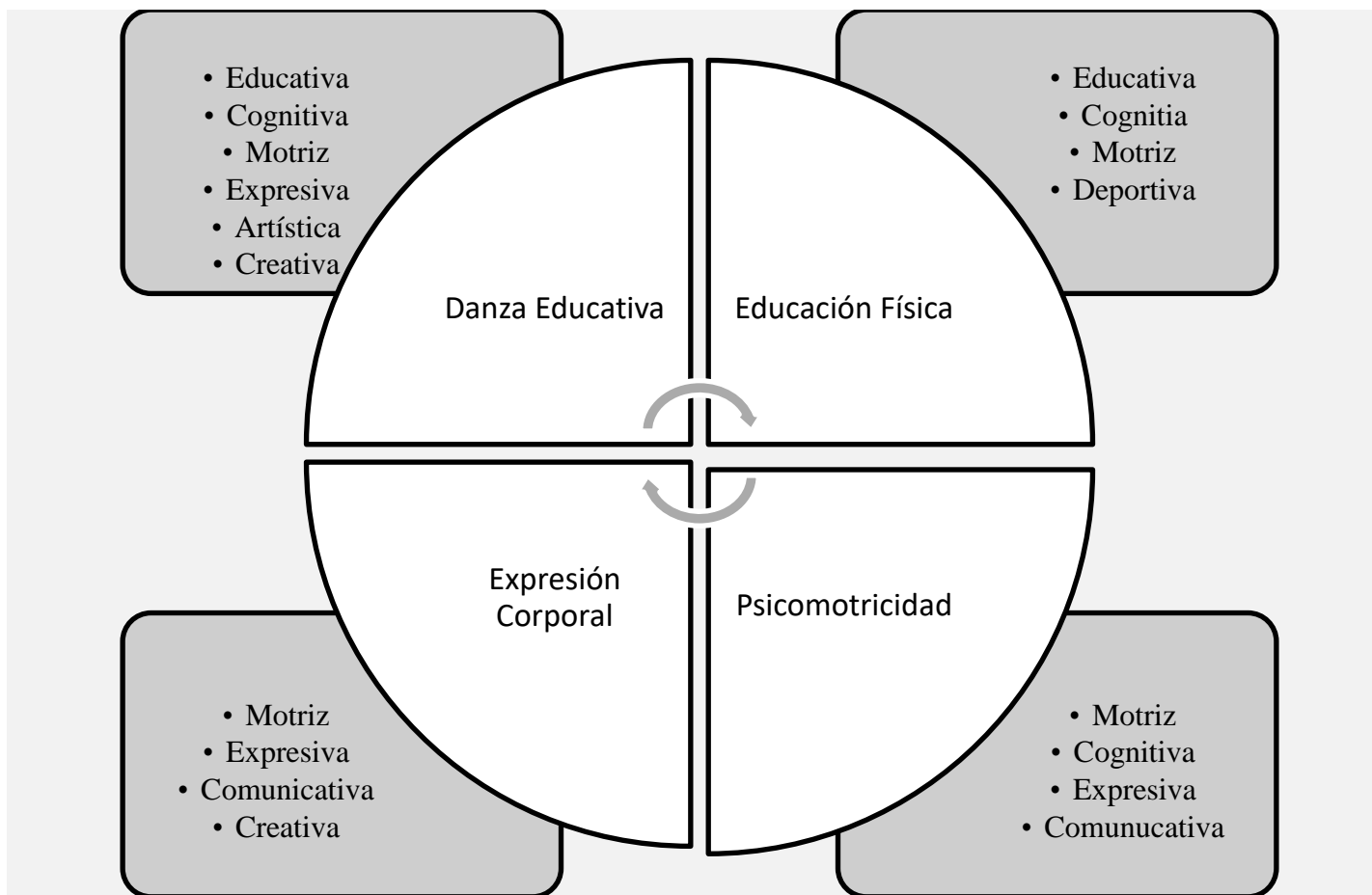


Tabla 4

	L.O.G.S.E./ COMUNIDAD DE MADRID	L.O.E./ COMUNIDAD DE MADRID	PLAN BOLONIA/ COMUNIDAD DE MADRID
En el currículo de las enseñanzas superiores de Danza (año)	No (entre las enseñanzas mínimas 1999)/ Si (como concreción del currículo) (2000/2001)	Si (2006/2007)	Si (2010 /2011)
Especialidad	-	Pedagogía de la Danza	Pedagogía de la Danza
Materia a la que pertenece	-	Metodología y Didáctica de la Danza	Didáctica y Metodologías para la enseñanza de la Danza

Nomenclatura	-	Metodología y Didáctica de la Danza Educativa I y II	Danza Educativa I y II (todos los itinerarios de la Especialidad de Pedagogía de la Danza) Danza Educativa III (itinerario de Danza Educativa y comunitaria/ Especialidad Pedagogía de la Danza)
Carácter de la asignatura	-	Obligatoria/ Común a la especialidad de Pedagogía de la Danza	Danza Educativa I y II Obligatoria/ Común (los dos primeros cursos de los itinerarios de la Especialidad Pedagogía de la Danza) Danza Educativa III Obligatoria/ Propia (del itinerario de Danza Educativa y Comunitaria en la Especialidad de Pedagogía de la Danza)
Curso en el que se implementa	-	3º curso Metodología y Didáctica de la Danza Educativa I 4º curso Metodología y Didáctica de la Danza Educativa II	1º curso Danza Educativa I 2º curso Danza Educativa II 3º curso Danza Educativa II (itinerario Danza Educativa y Danza Comunitaria)

Carga lectiva	-	<p>4,5 créditos Metodología y Didáctica de la Danza Educativa I</p> <p>4,5 Metodología y Didáctica de la Danza Educativa I</p>	<p>3 E.C.T.S Danza Educativa I</p> <p>2 E.C.T.S. 2º curso Danza Educativa II</p> <p>3 E.C.T.S. 3º curso Danza Educativa II (itinerario Danza Educativa y Danza Comunitaria)</p>

Tabla 5

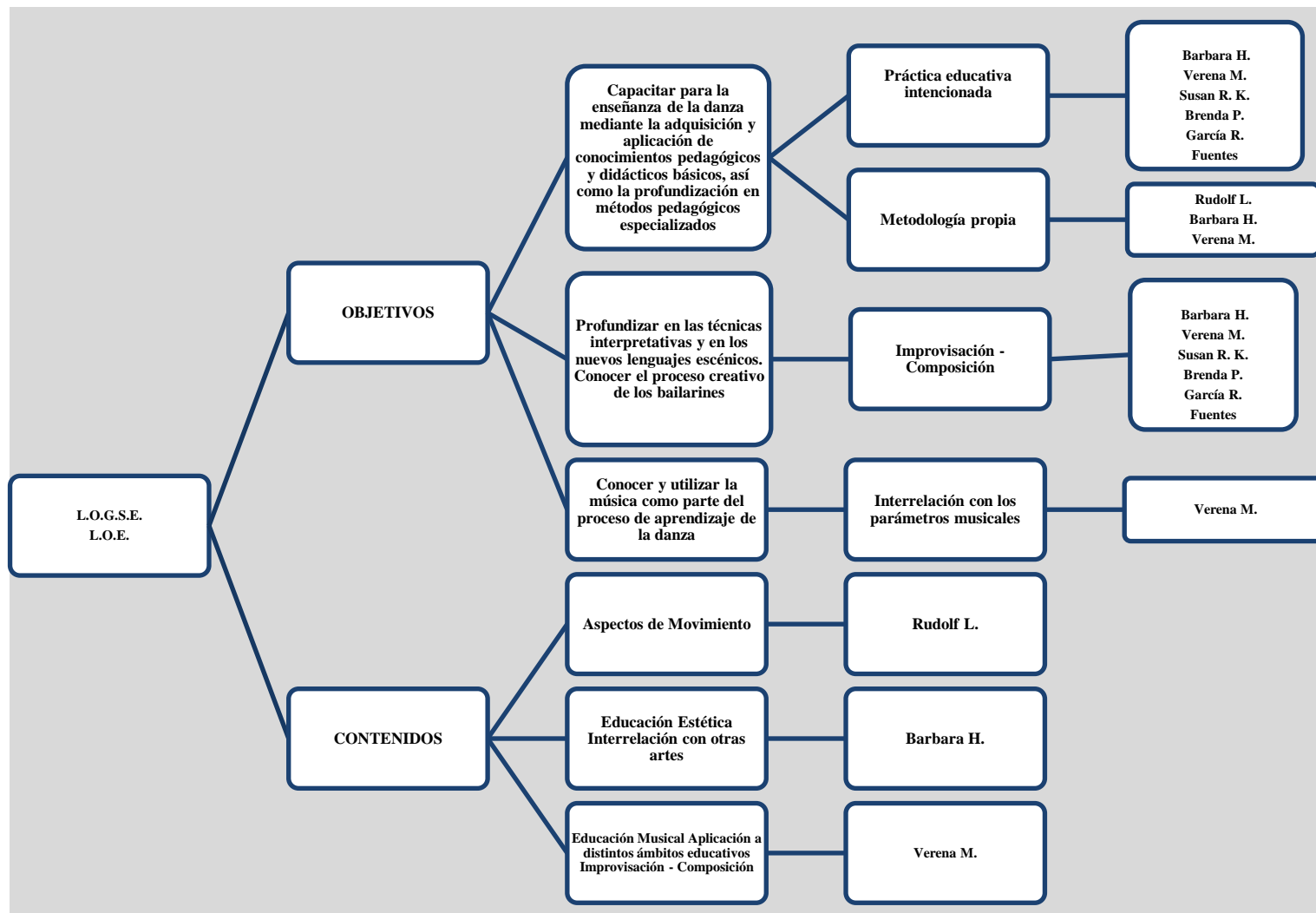
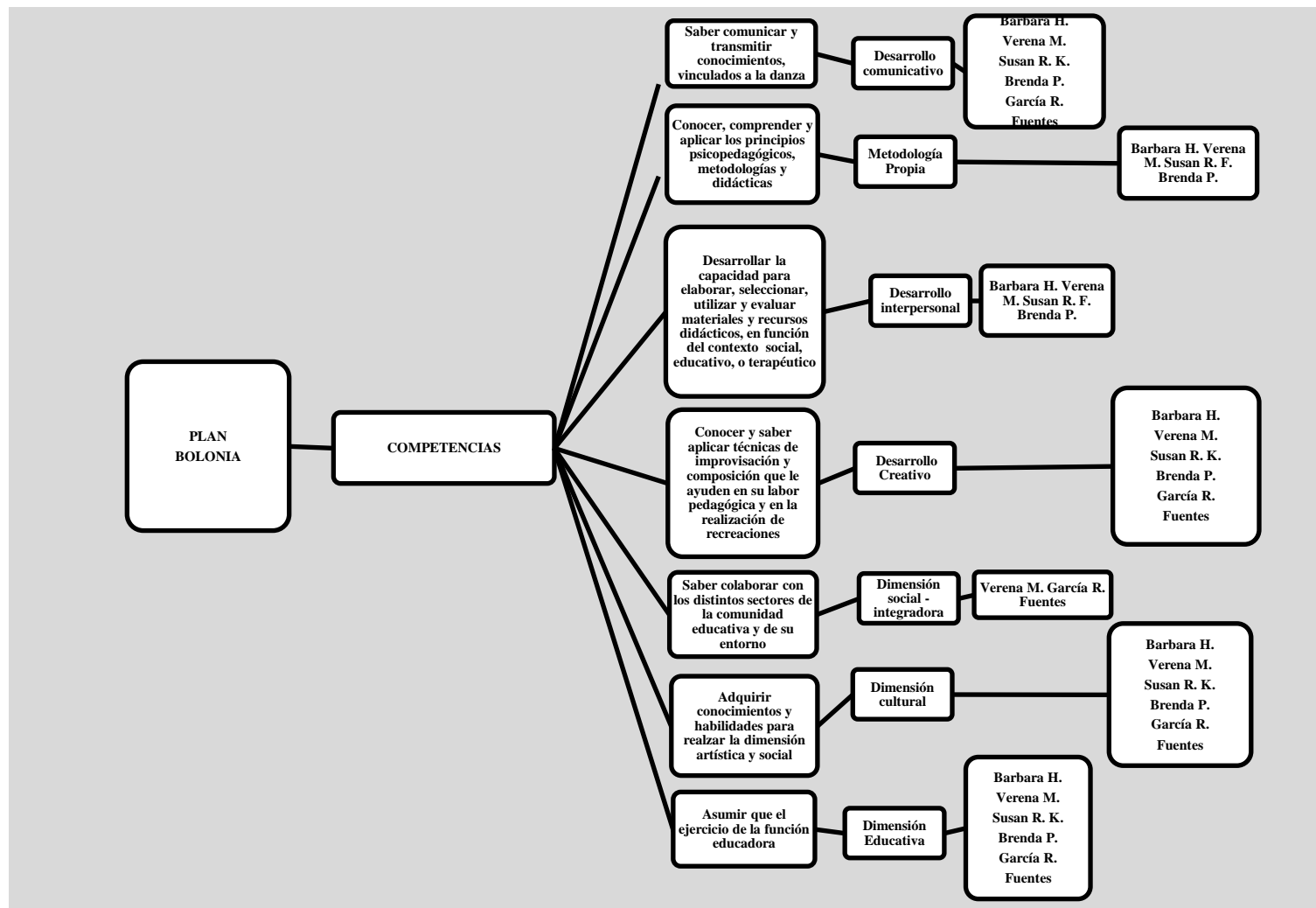


Tabla 6



Anexo III

El Anexo III está constituido por una propuesta de Guía Docente para la asignatura de Danza Educativa I. Esta guía está constituida por todos los elementos requeridos en la normativa reguladora. Es un documento de elaboración propia, llevado a cabo a partir de las directrices propuestas en la ley.

La guía constata de los siguientes apartados:

- Objetivos generales
- Descripción de la asignatura
- Legislación
- Identificación de la asignatura
- Competencias (transversales, generales y específicas)
- Contenidos
- Resultados de aprendizaje
- Metodología
- Temporalización
- Evaluación
- Recursos materiales
- Propuesta de temario

GUÍA DOCENTE
DANZA EDUCATIVA I
Enseñanzas superiores de Grado en Danza

Fátima Moreno González

Introducción

“Al igual que el agua y el aire, la música, la danza y el arte son también elementos esenciales en la vida del hombre...”

Hermann Regner.

Los términos “Danza Educativa-moderna”-“Danza Libre”-“Danza Creativa”-“Danza Expresiva” son empleados en la primera mitad del siglo XX por Rudolf Laban. Estos términos eran empleados indistintamente por el coreógrafo, notador y bailarín Bratislavo, para designar su personal visión sobre la necesidad de incluir la Danza en la escuela, como parte de la educación general del individuo. Laban presenta sugerencias y rasgos generales de psicología y metodología sobre cómo introducir la Danza en la educación y algunos de los aspectos más significativos a trabajar por edades.

La Danza Educativa es una asignatura que pretende responder a las necesidades de un profesorado interesado por educar a través de la Danza, la Música y el Arte en general. Esta práctica educativa trata de fomentar la Creatividad como parte fundamental en el desarrollo integral del alumno.

El futuro docente debe comprender la importancia de trabajar la música y la danza mediante la participación activa del alumnado, favoreciendo el gusto y el interés por ellas, a través de propuestas lúdicas y atractivas.

Objetivos Generales que pretende transmitir:

- Sensibilizar al alumnado sobre la importancia de la interrelación de las artes en el proceso educativo y creativo.
- Incorporar nuevos elementos a la práctica docente que favorezcan el disfrute del docente y del alumno en la práctica diaria.
- Adaptar los contenidos de la Danza Educativa a los diferentes contextos educativos como elemento educativo, cultural y social.
- Trabajar propuestas didácticas básicas (audiciones, canciones, danzas-juego y demás actividades) que permitan conseguir los objetivos propuestos para cada edad y en los diversos contextos educativos.
- Aprender, interpretar y apreciar el valor cultural y estético de las Canciones, Danzas-Juego, Danzas Tradicionales de raíz Europea, Danzas Populares/ Folkloricas y del Mundo.
- Fomentar el desarrollo de la comunicación no verbal en el aula de Danza, para favorecer la disciplina y la concentración.
- Trabajar la danza como componente social, integrador.
- Analizar y apreciar la actividad dancística como un hecho estético, artístico y social.
- Despertar el interés sobre el actual sistema educativo, elaborando programaciones, unidades didácticas relacionadas con la asignatura.

1. DESCRIPCIÓN DE LA ASIGNATURA

La Danza Educativa/Danza Creativa es un doble concepto que aúna la danza como elemento educador y la danza como elemento creador y favorecedor de la creatividad. Estos dos términos no se deben separar en la práctica docente.

La música se considera la base fundamental para el descubrimiento y el desarrollo del movimiento. La interrelación de la danza con las artes favorece la adquisición de conocimientos, así como la motivación e inspiración para la composición coreográfica.

La asignatura de Danza Educativa pretende que el alumno (futuro docente) desarrolle su propia metodología y su propio proyecto pedagógico a partir de los conceptos estudiados en el curso, de forma que sea un trabajo, a su vez creativo, personal y enriquecedor para la comunidad educativa.

La futura intervención educativa no tiene límites de edad, pudiendo ser adaptada a un ámbito pre-profesional, profesional y no profesional (con las pertinentes adaptaciones curriculares), para ello el docente debe ser sensible a las características y necesidades del alumnado, los ideales del Centro donde va a intervenir y las condiciones reales del lugar donde se desarrollarán las sesiones.

2. LEGISLACIÓN VIGENTE

La legislación vigente que regula las Enseñanzas Artísticas Superiores de Grado en Danza fue aprobado mediante el Decreto 35/2011, de 2 de junio (BOCM 14 de junio de 2011) y el Real Decreto 632/2010, de 14 de mayo (BOE 5 de junio de 2010, suplemento 137); por el que se regula el contenido básico de las Enseñanzas Artísticas Superiores de Grado en Danza establecidas en la Ley Orgánica de Educación 2/2006, de 3 de mayo.

3. IDENTIFICACIÓN DE LA ASIGNATURA

NOMBRE: Danza Educativa I.

CARGA LECTIVA: 90h (3 créditos).

TIPO DE ASIGNATURA: obligatoria.

DURACIÓN: semestral.

4. COMPETENCIAS (extraídas del Real Decreto 632/2010, 14 de mayo)

4.1. COMPETENCIAS TRANSVERSALES

- a) Solucionar problema y tomar decisiones que respondan a los objetivos del trabajo que se realizan.
- b) Organizar y planificar el trabajo de forma eficiente y motivadora.
- c) Recoger información significativa, analizarla, sintetizarla y gestionarla adecuadamente.
- d) Realizar autocrítica en el propio desempeño profesional e interpersonal.
- e) Utilizar las habilidades comunicativas y la crítica constructiva en el trabajo en equipo.
- f) Desarrollar razonada y críticamente ideas y argumentos.
- g) Desarrollar en la práctica laboral una ética profesional basada en la apreciación y sensibilidad estética hacia la diversidad.
- h) Buscar la excelencia y la calidad en su actividad profesional.
- i) Usar los medios y recursos a su alcance con responsabilidad hacia el patrimonio cultural y medioambiental.
- j) Contribuir con su actividad profesional a la sensibilización social de la importancia del patrimonio cultural su incidencia en los diferentes ámbitos y su capacidad de generar valores significativos.

4.2. COMPETENCIAS GENERALES

- a) Desarrollar la capacidad para entender las características específicas de cada individuo, aplicando todo ello en el desarrollo y ejercicio profesional.
- b) Tener capacidad para conducir a personas, en su proceso creativo, formativo y/o interpretativo disponiendo de los conocimientos, recursos y experiencias necesarios.
- c) Ser capaz de analizar y valorar el desarrollo y la evolución histórica, social y artística de la danza, en los distintos contextos culturales.
- d) Tener e integrar conocimientos teóricos que le permitan un análisis crítico y metodológico y un juicio estético de la creación artística y escénica.

4.3. COMPETENCIAS ESPECÍFICAS

- a) Saber comunicar y transmitir conocimientos, vinculados a la danza, a los alumnos y participantes en las actividades o proyectos formativos, conduciendo, orientando y promoviendo el aprendizaje autónomo.
- b) Conocer, comprender y aplicar los principios psicopedagógicos generales, profundizando en metodologías y didácticas específicas de la danza, considerando distintos contextos en los que se puede desempeñar la función docente.
- c) Desarrollar la capacidad para elaborar, seleccionar, utilizar y evaluar materiales y recursos didácticos, en función del contexto social, educativo, o terapéutico.
- d) Conocer y saber aplicar técnicas de improvisación y composición que le ayuden en su labor pedagógica y en la realización de recreaciones.
- e) Saber colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa y de su entorno, desarrollando un trabajo cooperativo con docentes y/o profesionales de otros sectores, con el objeto de realizar y gestionar proyectos complejos y transversales dirigidos a la integración de personas y colectivos con necesidades especiales, en ámbitos de formación, educación, salud y comunitarios, entre otros.

- f) Adquirir conocimientos y habilidades para realizar la dimensión artística y social de la danza como instrumento clave en la integración de personas y colectivos específicos en la comunidad.
- g) Asumir que el ejercicio de la función educadora, docente y dinamizadora ha de ir perfeccionándose permanentemente y adaptándose a los cambios culturales, sociales.

5. PROPUESTA DE COMPETENCIAS

5.1. COMPETENCIAS TRANSVERSALES

- a) Diseñar, concretar y defender programas y guías docentes para los distintos ámbitos educativos a partir de los materiales trabajados.
- b) Investigar y analizar los estudios, libros y artículos relacionados con la asignatura con el fin de tener una visión más amplia y documentada de la asignatura.
- c) Incorporar nuevos contenidos, actividades y/o recursos materiales para el desarrollo de las habilidades socio-culturales, formativas y corporales del futuro alumnado.

5.2. COMPETENCIAS GENERALES

- a) Conocer las características psico-evolutivas de cada etapa, así como las características fundamentales de los distintos contextos educativos en los que se va a implementar la actividad, para conseguir una práctica docente más significativa.
- b) Desarrollar habilidades e integrar los recursos necesarios para guiar al alumnado en su proceso de aprendizaje, adecuándose los distintos contextos educativos y a los distintos grupos de edades.
- c) Crear un clima de trabajo adecuado en el proceso creativo y artístico del alumno, observar, analizar y poner en común las propuestas presentadas tanto en el trabajo en grupo, como en el trabajo individual.

5.3. COMPETENCIAS ESPECÍFICAS

- a) Conocer las características evolutivas y motoras propias de cada grupo de edad y cuáles son los objetivos, los contenidos y la metodología a trabajar.
- b) Sensibilizar, informar e incorporar elementos pedagógicos y metodológicos que faciliten la incursión de la Danza Educativa/Creativa en los diferentes contextos educativos.
- c) Trabajar los aspectos generales del nuevo sistema educativo, elaborando planes y programas educativos.
- d) Trabajar Propuestas Didácticas básicas (audiciones, canciones, danzas-juego y demás actividades) que permitan conseguir los objetivos propuestos para cada edad y en los diversos contextos educativos.
- e) Aprender e interpretar Canciones, Danzas-Juego, Danzas Tradicionales de raíz Europea, Danzas Populares/ Folklóricas y del Mundo como “herramienta” para el desarrollo progresivo de los objetivos.
- f) Detectar y analizar las posibilidades de los alumnos con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo en el Aula de Danza, a partir de la Danza Creativa/Educativa como instrumento de observación e intervención.
- g) Fomentar el desarrollo de la comunicación no verbal en el aula de Danza, para favorecer la disciplina y la concentración.
- h) Trabajar actividades y dinámicas grupales (componente social de la danza), así como “la puesta en escena” de las propuestas creadas, para desarrollar las capacidades de observación y crítica.
- i) Analizar y apreciar la actividad dancística como un hecho estético, artístico y social.
- j) Elaborar y concretar los objetivos y contenidos a trabajar en el área de Danza Educativa/Creativa.

6. CONTENIDOS

- a) Análisis de los objetivos y contenidos de la enseñanza de la Danza Educativa desde una perspectiva teórico-práctica.
- b) Exploración, improvisación y creación como elementos fundamentales en el aula de Danza Educativa.
- c) Trabajo sistemático con elementos e instrumentos sencillos, optimización de los recursos materiales.
- d) Ritmos, canciones, actividades de grupo, Danzas-juego, Danzas Tradicionales, Danzas Populares/Folkloricas y Danzas del Mundo.
- e) Análisis y aprendizaje de Danzas Históricas, así como actividades previas para facilitar su aprendizaje.
- f) Trabajo en grupo e individuales.
- g) Creación y puesta en escena sistemática de trabajos de modo efectivo, útil y lúdico en el aula de Danza.
- h) Estructuración de sesiones para desarrollar los contenidos fundamentales en cada período de forma lógica, motivadora y efectiva.

BLOQUES DE CONTENIDOS

- Bloque I (teórico): Introducción del tema o los temas a trabajar, franjas de edades y/o contextos educativos más adecuados para el trabajo a desarrollar.
- Bloque II (teórico-práctico): Desarrollo de los contenidos. Propuestas y actividades para el desarrollo de los contenidos.
- Bloque III (teórico-práctico): Danzas relacionadas con el contenido a trabajar. Danzas del Mundo/Danzas Tradicionales.
- Bloque IV (teórico-práctico): Danzas Históricas.

- Bloque V (práctico): Exploración, Improvisación y Composición. Trabajo creativo a desarrollar sobre los contenidos estudiados.
- Bloque VI (teórico-práctico): Puesta en común, elaboración de nuevas propuestas y entrega del material.

7. RESULTADOS DE APRENDIZAJE

- a) El alumno será capaz de realizar una propuesta de programación teórico- práctica, con sus correspondientes apartados: finalidades, competencias, contenidos, actividades, metodología, evaluación, así como los recursos materiales necesarios para el desarrollo de la misma.
- b) El alumno sabrá interpretar el repertorio de danzas propuesto, de forma correcta, dominando el estilo, la utilización espacial y la musicalidad.
- c) El alumno será capaz de enseñar una o varias danzas a sus compañeros, desarrollando una secuenciación de los contenidos de forma lógica y original.
- d) El alumno sabrá realizar una composición coreográfica con unas determinadas pautas, teniendo en cuenta las partes fundamentales en el proceso creativo: exploración, improvisación y composición.
- e) El alumno sabrá crear el clima adecuado, así como las actividades correctas para desarrollar una sesión de composición coreográfica, teniendo en cuenta la exploración, la improvisación y la propia composición como elementos del proceso educativo.

8. METODOLOGÍA

La metodología es participativa y activa. El alumno y su asistencia a clase son la base fundamental del proceso educativo, cuyo desarrollo es principalmente práctico.

Las sesiones se dividen en distintos bloques, alternando elementos teóricos, actividades prácticas.

9. TEMPORALIZACIÓN

9.1. ESTRUCTURACIÓN POR SESIONES

Cada sesión seguirá una estructura similar, modificándose los contenidos a trabajar:

- Presentación del trabajo de la sesión.
- Propuestas Didácticas, Metodología e intervención en el aula (danzas, actividades, improvisación-composición).
- Puesta en común, elaboración de nuevas propuestas, análisis del trabajo realizado.
- Entrega de material.

9.2. EMPORALIZACIÓN

La temporalización quedará sujeta a cambios en función del calendario escolar, las semanas previstas para exámenes, así como las propias normas del centro.

A continuación se presenta una propuesta de temporalización (cuatrimestral):

Mes	Contenido	Evaluación
1º Mes	-Principios básicos y funcionamiento de la asignatura. -Danzas Históricas	-Evaluación continua (final del mes).
2º Mes	-Danzas infantiles. -Danzas tradicionales.	-Evaluación continua (final del mes).
3º Mes	-Improvisación-composición.	-Evaluación continua (final del mes).
4º Mes	-Relación con otras artes. -Investigación-lectura.	-Evaluación continua (final del mes).
*Sesión Final	-Cierre del cuatrimestre. -Coloquio sobre lo trabajado. -Entrega de material,	

	para ampliar información.	
--	---------------------------	--

9.3. PLANIFICACIÓN

El cómputo total de las 90h, estará distribuido de la siguiente forma:

- 35 Clases (hora y media).....52,5h.
- Actividades.....10h.
- Exámenes//controles.....3h.
- Lecturas.....10h.
- Preparación de trabajos.....8h.
- Tutorías.....1,5h.
- Otras actividades (investigación, propuestas, prácticas.....).....5h.

10. EVALUACIÓN

La evaluación será continua, se valorará la asistencia regular (80% para disfrutar de la evaluación continua).

En caso de no cumplir el 80% de la asistencia se realizará una evaluación con la pertinente adaptación curricular en función de las necesidades del alumnado y a las normas del centro.

10.1. CRITERIOS DE EVALUACIÓN/CALIFICACIÓN

- Actitud participativa y activa, favorable para un aprendizaje más significativo.
- Dominio de la materia, así como la metodología de trabajo.
- Capacidad de investigación, aprendizaje e investigación.

Calificación (porcentajes):

- Asistencia: 40%
- Trabajos teórico-prácticos: 10%
- Dominio del repertorio de danzas: 15%

- Improvisación y composición: 15%
- Exámenes: 20%

10.2. PONDERACIÓN PARA ALUMNOS DE EVALUACIÓN CONTINUA

Aquellos alumnos que tengan un mínimo de un 80% de asistencia podrán disfrutar de evaluación continua.

Criterio de Evaluación	Ponderación//Porcentaje	Contenido//Temporalización
Asistencia	Acumulativa 40%	<ul style="list-style-type: none"> - Participación, actitud (20%) - Realización de las actividades propuestas en clase (20%) Todo el curso.
Trabajos fuera del aula	Liberatoria 10%	<ul style="list-style-type: none"> - Lectura y reflexión (5%) - Elaboración de actividades (5%) Final del cuatrimestre.
Dominio del repertorio de danzas	Liberatoria 15%	<ul style="list-style-type: none"> - Danzas Históricas (5%) Final del primer mes. <ul style="list-style-type: none"> - Danzas Infantiles (5%) Final del segundo mes. <ul style="list-style-type: none"> - Danzas Tradicionales (5%) Final del segundo mes.

Improvisación y Composición	Liberatoria 15%	<ul style="list-style-type: none"> - Improvisación y composición (10%) - Propuesta de sesión (5%) Final del tercer mes.
Exámenes	Liberatoria - 20%	Final del cuatrimestre.

Todos los criterios de evaluación, se contabilizarán con un mínimo de 5 en la calificación de cada bloque de contenido.

10.3. PONDERACIÓN PARA ALUMNOS SIN EVALUACIÓN CONTINUA

Aquellos alumnos que no tengan un mínimo del 80% de asistencia a clase perderán el derecho a evaluación continua. Para poder ser evaluados, los alumnos realizarán un examen (dentro del período oficial de exámenes establecido por el centro).

Criterio de Evaluación	Ponderación//Porcentaje	Contenido
Dominio del repertorio de danzas	Acumulativa 40%	<ul style="list-style-type: none"> - Danzas Históricas (10%) - Danzas Infantiles (10%) - Danzas Tradicionales (10%) - Propuesta pedagógica (10%)
Improvisación y Composición	Acumulativo 40%	<ul style="list-style-type: none"> - Improvisación y composición (20%) - Propuesta de sesión (20%)
Exámenes	Acumulativa 20%	<ul style="list-style-type: none"> - Lectura//Investigación (10%) - Prueba escrita (10%)

Todos los criterios de evaluación tienen que superarse con un mínimo de 5 en la calificación de cada bloque de contenido, para poder efectuar la evaluación.

10.4. PONDERACIÓN PARA PROFESIONALES (SIN EVALUACIÓN CONTINUA)

Aquellos alumnos que por motivos profesionales (justificados previamente), pierdan el derecho a la evaluación continua, tendrán que establecer con el profesor una serie de tutorías en las que aprender los contenidos esenciales y poder ser evaluados según los criterios de la asignatura y del propio centro.

10.5. PONDERACIÓN PARA ALUMNOS DE EVALUACIÓN EXTRAORDINARIA

Aquellos alumnos que por diversos motivos no puedan asistir a la convocatoria ordinaria, tendrán que someterse a un examen extraordinario al finalizar el curso (junio) o bien cuando lo establezcan las normas del propio centro.

10.6. PONDERACIÓN PARA ALUMNOS DISCAPACITADOS

Aquellos alumnos con necesidades especiales de apoyo educativo tendrán una evaluación adaptada a las características de la propia discapacidad. Ante dicha situación se efectuará previamente la adaptación curricular pertinente de los contenidos a trabajar.

10.7. INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

- Realización Controles prácticos, con justificación teórica.
- Desarrollo de una clase.
- Entrega de trabajos escritos.

11. RECURSOS MATERIALES

- Discografía y bibliografía.
- Artículos de prensa y revistas especializadas.

*para cada tema se describirán los recursos materiales concretos necesarios para desarrollar las actividades.

TEMARIO DANZA EDUCATIVA I

TEMA 1: “Nos conocemos y a nuestro espacio”

Presentaciones y conocimiento espacial a través del movimiento. Sonido y silencio.

TEMA 2: “Nuestro cuerpo es movimiento”

Conocemos y trabajamos nuestro esquema corporal, posibilidades de movimiento. Movimiento y quietud.

TEMA 3: “Niveles espaciales”

Conocemos los niveles espaciales y su aplicación como recurso para el proceso creativo.

TEMA 4: “El mundo curvo y recto”

Trayectorias espaciales / cuerpo curvo y recto. “Ligado y estacato”//Elasticidad/rigidez

TEMA 5: “Espejos y sombras”

Observación, imitación, interpretación, expresión. Gesto y movimiento.

TEMA 6: “Las acciones corporales básicas de Laban”

Las acciones corporales básicas de Rudolf Laban como recursos de movimiento.

TEMA 7: “Trabajamos con un elemento”

Exploración, improvisación y composición. La incorporación de elementos.

TEMA 8: “Todo suena”

Interrelación de la música y la danza. La música como inspiración. Creación de patrones musicales para acompañamiento de movimiento, creación de movimientos para patrones musicales.

TEMA 9: “Las artes plásticas inspiración a la danza”

Interrelación de las artes, inspiración e interpretación.

TEMA 10: “La danza también se lee”

Interrelación de la danza y la literatura, inspiración e interpretación.

DESARROLLO DEL TEMARIO

TEMA 1: “Nos conocemos y a nuestro espacio”

Presentaciones y conocimiento espacial a través del movimiento. Sonido y silencio.

En este tema se trabajan diversas actividades para la presentación del alumnado, el conocimiento de los compañeros y del propio docente. Así como el establecimiento de las normas de comportamiento y el desarrollo del “ritual” de la clase de Danza. Se trabajan el reconocimiento y la utilización espacial, así como sencillos diseños espaciales a través actividades y Danzas.

Este tema va dirigido principalmente a alumnos de 6/8 años, el tiempo más recomendable para la duración de las sesiones es de 1,15h aproximadamente, algunas de las actividades de este tema se pueden introducir desde los 4 años, haciendo las pertinentes adaptaciones curriculares y teniendo una duración aproximada de 45 minutos por sesión. Las sesiones tendrán un “ritual” común, aunque los objetivos y contenidos cambien. El “ritual” de la clase ayuda a economizar el tiempo, desarrollar la disciplina progresivamente y favorece la concentración. Se mantendrán constantes las actividades de inicio y finalización, así como la metodología para introducir los nuevos contenidos.

El docente presentará una actitud cercana al alumnado sentándose en el suelo (a la misma altura) y realizando formaciones circulares, favoreciendo la concentración y la sensación de cercanía e igualdad con respeto al docente y al resto de sus compañeros.

Todos los contenidos van directamente relacionados con una o varias danzas históricas, del mundo e infantiles de las que se enseñarán en el propio tema, con el fin de ampliar el repertorio del alumnado y de reforzar de forma práctica los contenidos trabajados.

Contenidos

- Pulso musical.
- Reconocimiento espacial.
- Utilización espacial.
- Observación.
- Imitación.
- Memorización.
- Creatividad.

- Danzas Históricas, Danzas Tradicionales y Danzas Infantiles.

TEMA 2: “Nuestro cuerpo es movimiento”

Conocemos y trabajamos nuestro esquema corporal, posibilidades de movimiento.

Movimiento y quietud.

En este tema se trabaja el reconocimiento del esquema corporal, se trata de un contenido fundamental en el desarrollo del niño (de 6 a 8 años), en cualquier ámbito y disciplina.

Además de reconocer cada parte de nuestro cuerpo, con el desarrollo de las actividades y dinámicas propuestas se pretende que el alumnado descubra las posibilidades motrices de cada uno de los segmentos corporales, así como de su totalidad, centrándonos entre otras, en la colocación corporal. También se trabajarán actividades para ampliar su vocabulario dancístico, comprender y analizar las múltiples posibilidades de movimiento que tienen, incluyendo la movilidad facial para el trabajo de la expresión gestual.

En este tema se desarrolla dos conceptos básicos a nivel corporal y musical: el movimiento y la quietud//el sonido y el silencio, a través de actividades y danzas.

Contenidos

- Esquema corporal.
- Amplitud del vocabulario de movimientos.
- Posición corporal correcta (desde la base académica).
- La lateralidad.
- Movimiento y quietud//sonido y silencio.
- Contracción y relajación.
- Observación.
- Imitación.
- Cooperación.
- Demostración.
- Utilización del círculo.
- Trabajo individual, colectivo y por parejas.
- Exploración, improvisación y creación.
- Danzas Históricas, Danzas Tradicionales y Danzas Infantiles.

TEMA 3: “Niveles espaciales”

Conocemos los niveles espaciales y su aplicación como recurso para el proceso creativo.

En este tema se estudian principalmente los Niveles Espaciales (alto, medio y bajo). El dominio de estos Niveles ayuda al alumnado a descubrir más posibilidades de movimiento, amplían su repertorio de pasos y favorece la creatividad. La comprensión de este contenido se produce un modo más significativo en los alumnos de 8 a 10 años.

En este tema se introduce el trabajo de las trayectorias espaciales (curvas y rectas) a través de la exploración, la improvisación y la creación de nuevos movimientos, así como de las danzas propuestas. A partir del estudio de estas trayectorias se pretende facilitar que el alumno amplíe sus movimientos espaciales.

Contenidos

- Niveles Espaciales: alto, medio y bajo.
- Amplitud del vocabulario de movimientos.
- Trayectorias espaciales: curvas y rectas.
- Observación.
- Imitación.
- Creatividad.
- Cooperación.
- Demostración.
- Utilización del círculo.
- Trabajo individual, colectivo y por parejas.
- Exploración, improvisación y creación.
- Danzas Históricas, Danzas Tradicionales y Danzas Infantiles.

TEMA 4: “El mundo curvo y recto”

Trayectorias espaciales / cuerpo curvo y recto. “Ligado y estacato”//Elasticidad/rigidez

En este tema se trabaja principalmente las trayectorias espaciales, como ampliación del tema anterior y la elasticidad. La elasticidad es uno de los elementos más importantes y complejos de la Danza. A su vez, es una propiedad de la musculatura, que bien trabajada favorece la salud corporal. Entendiendo este término no sólo como flexibilidad, sino

como fluidez y calidad del movimiento. También se introducirán los conceptos de “ligado y estacato”.

Las sesiones que constituyen están orientadas para alumnos de 10/12 años, aunque pueden ser adaptadas previamente a otras franjas de edades. Todos los contenidos serán introducidos en las sesiones a través de actividades y danzas, explorando, improvisando y creando de un modo lúdico y ameno para niños de 10/12 años.

Contenidos

- Trayectorias espaciales.
- La elasticidad.
- Posibilidades corporales elásticas.
- Analizar el esquema corporal y las posibilidades de movimiento desde la perspectiva de la elasticidad.
- Utilización de objetos elásticos para el trabajo de la elasticidad.
- “Ligado y estacato”
- Diseños espaciales.
- Cooperación.
- Demostración.
- Utilización del círculo.
- Trabajo individual, colectivo y por parejas.
- Exploración, improvisación y creación.
- Memorización coreográfica.
- Danzas Históricas, Danzas Tradicionales y Danzas Infantiles.

TEMA 5: “Espejos y sombras”

Observación, imitación, interpretación, expresión. Gesto y movimiento.

En este tema se trabajan dos conceptos básicos para el aprendizaje de cualquier disciplina de danza y a su vez fuente de inspiración y recurso para el desarrollo creativo y coreográfico: espejos y sombras.

Este tema puede ser trabajado en cualquier franja de edad con las pertinentes adaptaciones curriculares, puesto que la imitación es una capacidad que se desarrolla desde los primeros meses de vida.

Los espejos y las sombras son dos elementos básicos de observación e imitación del movimiento y del gesto, con este tema se pretende conseguir desarrollar de forma más consciente e intencionada la imitación y así obtener unos resultados más reales y afinados. Se pretende también incluir ambos conceptos como elementos coreográficos para ampliar el repertorio de recursos que incluir en las composiciones coreográficas.

Contenidos

- Espejos.
- Sombras.
- Gesto/expresión.
- Observación.
- Imitación.
- Creatividad.
- Exploración, improvisación y composición coreográfica.
- Memorización.
- Danzas Históricas, Danzas Tradicionales y Danzas Infantiles.

TEMA 6: “Las acciones corporales básicas de Laban”

Las acciones corporales básicas de Rudolf Laban como recursos de movimiento. En este tema se trabajan principalmente las siete acciones corporales básicas presentadas por Rudolf Laban, a través de actividades en las que disociar de forma analítica los diferentes movimientos.

Este tema puede ser trabajado en cualquier franja de edad con las pertinentes adaptaciones curriculares, puesto que las acciones básicas desde edades muy tempranas.

Con este tema se pretenden conseguir varios resultados de aprendizaje, por una parte, ser capaz de dominar las diferentes acciones corporales básicas, analizarlas y llevarlas al movimiento dancístico y por otra parte, utilizarlas como recurso coreográfico para ampliar el repertorio de movimientos en las composiciones a crear.

Contenidos

- Acciones corporales básicas de Rudolf Laban: quietud, estirar/extender, doblar/cerrar, torcer, subir/bajar, girar, locomoción/desplazamiento.
- Exploración guiada sobre las acciones corporales básicas.
- Improvisación sobre las acciones corporales básicas.

- Composición coreográfica.
- Interpretación.
- Observación.
- Imitación.
- Memorización.
- Danzas Históricas, Danzas Tradicionales y Danzas Infantiles.

TEMA 7: “Trabajamos con un elemento”

Exploración, improvisación y composición. La incorporación de elementos.

En este tema se trabajan diversas actividades en las que los alumnos se interrelaciona con un objeto. Se pretende que los alumnos sean capaces de utilizarlo de modo adecuado, sin que les interrumpa su dinámica de movimiento.

Este tema puede ser trabajado en cualquier franja de edad con las pertinentes adaptaciones curriculares. Es de gran importancia desarrollar en el alumnado las habilidades necesarias para incorporar un objeto a su desarrollo dancístico, teniendo una base fundamental de peso en alumnos con miras pre-profesionales o profesionales (en las diversas disciplinas de la Danza Clásica y Española se baila en múltiples ocasiones utilizándolos. En Danza Clásica en determinados ballets de repertorio se utilizan panderetas, abanicos, etc; y en Danza Española y Flamenco se utilizan las castañuelas, el mantón, el abanico, las faldas, las capas, etc.), y en los alumnos que no tienen ninguna relación con las prácticas nombradas, es interesante trabajar con algún elemento puesto que es una forma de trabajar coordinación y la disociación en relación con el movimiento corporal y los objetos.

Contenidos

- Exploración con un objeto.
- Interpretación con un objeto.
- Utilización espacial con un objeto.
- Interpretación.
- Observación.
- Imitación.
- Creatividad.
- Memorización.

- Danzas Históricas, Danzas Tradicionales y Danzas Infantiles.

TEMA 8: “Todo suena”

Interrelación de la música y la danza. La música como inspiración. Creación de patrones musicales para acompañamiento de movimiento, creación de movimientos para patrones musicales.

En este tema se trabaja la música como parte indispensable de la Danza. Se presentarán una serie de ritmos, instrumentos y la interrelación de los instrumentos con la Danza, como parte fundamental para la comprensión de determinados contenidos.

Este tema puede ser trabajado en cualquier franja de edad con las pertinentes adaptaciones curriculares, puesto que la musicalidad es parte fundamental de la Danza otorgándole calidad de movimiento, expresión y ayuda para la coordinación del movimiento. Así como despertar el interés por esta manifestación artística. Desde la perspectiva de esta materia se pretende incluir como parte de la formación dancística la música, los términos musicales, la utilización de instrumentos, el conocimiento de ritmos básicos, la exploración con instrumentos musicales del mundo, la nomenclatura de los mismos, etc.

Contenidos

- Ritmo.
- Pulso.
- Canon.
- Acentos.
- Velocidad (tempo).
- Frase musical.
- Ritmos sencillos.
- Cooperación.
- Demostración.
- Utilización del círculo.
- Trabajo individual, colectivo y por parejas.
- Exploración, improvisación y creación.
- Danzas Históricas, Danzas Tradicionales y Danzas Infantiles.

TEMA 9: “Las artes plásticas inspiración a la danza”

Interrelación de las artes, inspiración e interpretación.

En este tema se trabajan las artes plásticas como inspiración e interrelacionada con la danza. El trabajo se centra en el análisis y el estudio de elementos de la pintura contemporánea, puesto que da lugar a un desarrollo de la creatividad mayor que la pintura figurativa.

Este tema puede ser trabajado en cualquier franja de edad con las pertinentes adaptaciones curriculares, pero es recomendable partir de los 8/10 años.

La Danza Educativa pretende ampliar el repertorio dancístico, ampliar la creatividad y educar a través de la danza, pero dentro de esta educación artística al igual que la música se encuentran las artes plásticas, la Interpretación, la Literatura...Con esta sesión se pretende dar un ejemplo de trabajo interrelacionado de danza y artes plásticas.

Nos centramos en la obra del pintor Joan Miró (1.893-1.983). Miró en parte de sus obras presenta elementos sencillos, geométricos y de fácil interpretación.

Contenidos

- Símbolos.
- Pinturas.
- Partitura de símbolos.
- Joan Miró (como fuente de inspiración).
- Composición Coreográfica basada en la Composición Plástica.
- Ritmos sencillos.
- Cooperación.
- Demostración.
- Trabajo individual, colectivo y por parejas.
- Exploración, improvisación y creación.
- Danzas Históricas, Danzas Tradicionales y Danzas Infantiles.

TEMA 10: “La danza también se lee”

Interrelación de la danza y la literatura, inspiración e interpretación.

En este tema se trabaja la literatura como inspiración e interrelacionada con la danza. El trabajo se centra en el análisis y el estudio de elementos literarios como: poemas,

cuentos, etc., como punto de partida para la creación de movimientos o la propia composición coreográfica.

Este tema puede ser trabajado en cualquier franja de edad con las pertinentes adaptaciones curriculares, pero es recomendable partir de los 8/10 años, incluso desde los 6 años, cuando el alumnado comienza a leer en circunstancias normales de escolarización.

La Danza Educativa pretende ampliar el repertorio dancístico, ampliar la creatividad y educar a través de la danza, pero dentro de esta educación artística al igual que la música se encuentran las artes plásticas, la Interpretación, la literatura...Con esta sesión se pretende dar un ejemplo de trabajo interrelacionado de danza y la literatura.

Contenidos

- Letras y movimientos.
- Frases y movimientos.
- Partitura literaria.
- Poema (como fuente de inspiración).
- Composición Coreográfica basada en el poema literario.
- Creación de un poema o historia y su danza.
- Cooperación.
- Demostración.
- Trabajo individual, colectivo y por parejas.
- Exploración, improvisación y creación.
- Danzas Históricas, Danzas Tradicionales y Danzas Infantiles.

