



Alicia Gómez Linares

**La Formación Oficial de Intérpretes Profesionales
de Danza Contemporánea (1990-2010):**

El reto de la implantación en la Educación Superior

2012



Universidad del País Vasco Euskal Herriko Unibertsitatea

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y CIENCIAS DE LA EDUCACION
FILOSOFIA ETA HEZKUNTZA ZIENTZIEN FAKULTATEA
DEPARTAMENTO DE TEORÍA E HISTORIA DE LA EDUCACION
HEZKUNTZAREN TEORIA ETA HISTORIA SAILA

Tesis Doctoral

***La Formación Oficial de Intérpretes Profesionales
de Danza Contemporánea (1990-2010):***
El reto de la implantación en la Educación Superior

Presentada por:

Alicia Gómez Linares

Dirigida por:

DRA. MARIA JESÚS CUETO PUENTE y DRA. MAITE PASCUAL BONÍS

Leioa, 2012

eman ta zabal zazu



Universidad Euskal Herriko
del País Vasco Unibertsitatea

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y CIENCIAS DE LA EDUCACION
FILOSOFIA ETA HEZKUNTZA ZIENTZIEN FAKULTATEA
DEPARTAMENTO DE TEORÍA E HISTORIA DE LA EDUCACION
HEZKUNTZAREN TEORIA ETA HISTORIA SAILA

Tesis Doctoral

***La Formación Oficial de Intérpretes Profesionales
de Danza Contemporánea (1990-2010):
El reto de la implantación en la Educación Superior***

Presentada por:

Alicia Gómez Linares

Dirigida por:

DRA. MARIA JESÚS CUETO PUENTE y DRA. MAITE PASCUAL BONÍS

Leioa, MMXII

***La Formación Oficial de Intérpretes Profesionales
de Danza Contemporánea (1990-2010):
El reto de la implantación en la Educación Superior***

TESIS DOCTORAL DE

Alicia Gómez Linares

PARA LA OBTENCIÓN DEL TÍTULO DE DOCTOR

DIRIGIDA POR

Dra. María Jesús Cueto Puente y Dra. Maite Pascual Bonis

PRESENTADA EN 2012 AL

**HEZKUNTZAREN TEORIA ETA HISTORIA SAILA
DEPARTAMENTO DE TEORIA E HISTORIA DE LA EDUCACION**

**FILOSOFIA ETA HEZKUNTZA ZIENTZIEN FAKULTATEA
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y CIENCIAS DE LA EDUCACION**

UPV/EHU

DEDICADA a toda mi familia.
Y, de manera especial, a mi hija Diana,
y a mi marido Fernando.

Agradecimientos

Agradezco a todas las personas que me han acompañado y ayudado a través de este largo viaje de descubrimiento científico, profesional y personal.

Doy las gracias a:

Mis dos directoras, la **Dra. María Jesús Cueto**, por su dirección respetuosa, generosa y cercana, y la **Dra. Maite Pascual** por su paciencia y confianza en mí. Mi tutor, el **Dr. Valentín González**, por su apoyo y ánimo. La **Dra. Ana Martín** del Departamento de Econometría Aplicada 3 de la UPV/EHU, por su gran generosidad y paciencia al ayudarme con el tratamiento estadístico de los datos.

La **Dra. Herminia M^a García Ruso**, que muy oportunamente supo aconsejarme y animarme a reorientar el objeto de estudio de la investigación hacia la danza contemporánea.

Los/as alumnos/as que voluntariamente respondieron a los cuestionarios en relación con su aprendizaje en la danza contemporánea. Y los/as **docentes y directores/as de los centros de danza** que amablemente accedieron a participar en esta investigación.

La comunidad educativa y artística de la London Contemporary Dance School, fuente de inspiración constante en mi formación y desarrollo profesional. Especialmente, su **Directora, Verónica Lewis**, referente personal en innovación y gestión educativa, y la siempre cercana **Cindy Cheung** por su amabilidad en la labor de recopilación de datos.

Los profesionales de danza que han accedido a ser entrevistados: la ex bailarina y maestra de danza **Susan Burnett**, quién además de su conocimiento, me brinda su amistad e innumerables oportunidades de hacer crecer mi pensamiento; y a los/as intérpretes, coreógrafos/as y docentes: **Bertha Bermúdez, Toni Aparisi, Susana Rodrigo, Eva Recacha y Eneko Balardi**.

Mis **compañeras y compañeros del Departamento de Educación de la Universidad de Cantabria**, quienes me han animado y aportado documentación oportuna.

El personal de las distintas Bibliotecas y centros de Documentación, del **Institut del Teatre, la Biblioteca Nacional, la Biblioteca de la Universidad de Cantabria. María Aguirre** del centro de Documentación de la UPV/EHU, **Rosario Martínez** del Centro de Documentación Europea, **“Tote” y Elena** de la Biblioteca de la Facultad de Bellas Artes por su siempre rápida y grata atención.

El Departamento de Educación del Gobierno Vasco por solicitarme formar parte de la comisión técnica encargada de definir Eszenika, Centro Superior de Arte Dramático, Danza y Escenotecnias del País Vasco, lo cual me ha permitido profundizar sobre el objeto de estudio de esta investigación. Y al **Departamento de Cultura del GV** por contar conmigo para formar parte del grupo operativo de danza y por la ayuda económica para realizar dos informes sobre la situación de la enseñanza reglada de la danza en el País Vasco.

Todas/os las/os **compañeras/os** de la **Asociación de Profesionales de Danza del País Vasco (ADDE)**, así como a las/os **compañeras/os de la Asociación de Danza D más I – Danza e Investigación**, por todo lo que he aprendido al trabajar junto a ellos/as.

Neli Monés, quién propició el inicio de la redacción de la tesis. La **Dra. Carmen Giménez** con quién he mantenido largos e intensos debates en torno a la danza; **Begoña Olabarria**, fiel compañera siempre dispuesta a facilitarme bibliografía, e **Iratxe Hernández**, artista plástica y actriz, quién me ha ayudado en la maquetación de la investigación.

Toda mi familia y amigos/as por su apoyo continuo e incondicional. Mi hija Diana y mi marido Fernando por su comprensión y tiempo concedido para dedicarme a concluir la tesis. **Mi madre**, quién ante las adversidades, facilitó el camino para que pudiera formarme como profesional de la danza, y **mi hermana Natalia** quién desde la distancia no ha cesado de apoyarme y creer en mí.

Los/as compañeros/as y alumnos/as que he ido encontrando en mi actividad profesional en el ámbito de la psicología evolutiva y de la educación, y a lo largo de mis treinta años como profesional de la danza, ya sea ejerciendo como intérprete, coreógrafa, docente, gestora o investigadora.

A todos/as ellos/as, mil gracias por ayudarme en la interpretación de la formación oficial de intérpretes profesionales de danza contemporánea entre 1990 y 2010 en el Estado Español, lo cual deseamos nos proporcione información útil para configurar una práctica educativa cada vez más ajustada a las características del alumnado de nuestro tiempo.

INDICE

0	INTRODUCCIÓN	15
0.1.	Motivación y origen de la investigación	16
0.2.	Planteamiento del problema	19
0.3.	Hipótesis	21
0.4.	Objetivos	22
0.5.	Metodología y estructura	23

I. PARTE TEÓRICA E HISTÓRICA

1.	LA GRAN DIVERSIDAD DE LOS/AS INTÉRPRETES, UNA CARACTERÍSTICA DE LA DANZA CONTEMPORÁNEA	31
1.1.	Concepto de Danza Contemporánea	31
1.1.1.	Concepto de Danza	31
1.1.2.	Concepto polisémico de Danza Contemporánea	35
1.2.	Características de la Danza Contemporánea	48
1.2.1.	Creación y uso de múltiples técnicas de danza y movimiento	48
1.2.2.	Diálogo con otras disciplinas artísticas	49
1.2.3.	Uso de espacios escénicos heterogéneos	50
1.2.4.	Aumento del estilo de producción por proyectos	53
1.2.5.	Gran diversidad de los/as intérpretes de danza	54
	1.2.5.1. Diversidad de intérpretes en relación a la forma corporal	55
	1.2.5.2. Diversidad de intérpretes en relación a la trayectoria de formación	56
	1.2.5.3. Diversidad en cuanto al ejercicio de actividades profesionales	59
1.3	A modo de síntesis	60

2. MARCO NORMATIVO DE LAS ENSEÑANZAS DE DANZA EN EL ESTADO ESPAÑOL: Revisión histórica (1990-2010)	65
2.1. La ordenación educativa de las enseñanzas de danza antes de 1990	65
2.2. Entrada oficial de las enseñanzas de danza en el Sistema Educativo Español en 1990 (LOGSE)	69
2.2.1. La danza como contenido obligatorio en las enseñanzas de régimen general	74
2.2.2. Las enseñanzas de danza como enseñanzas de régimen especial	78
2.2.2.1. La Enseñanza no Reglada de Danza	78
2.2.2.2. La Enseñanza Reglada de Danza	81
2.2.2.2.1. Grado Elemental de Danza	84
2.2.2.2.2. Grado Medio de Danza	84
2.2.2.2.3. Grado Superior de Danza	86
2.2.3. Debate en torno a las enseñanzas de danza LOGSE	90
2.3. Contexto normativo de la enseñanza reglada de danza LOE vigente desde 2006	98
2.3.1. Enseñanzas Elementales de Danza	99
2.3.2. Enseñanzas Profesionales de Danza	100
2.3.3. Enseñanzas Superiores de Danza	102
2.4. A modo de síntesis	107
3. LA FORMACIÓN OFICIAL DE INTÉRPRETES PROFESIONALES DE DANZA CONTEMPORÁNEA, FOIPDC, (1990 – 2010): Una aproximación psicoeducativa	113
3.1. Una aproximación psicoeducativa a la FOIPDC	113
3.1.1. El diseño curricular establece un modelo de alumno/a ideal de danza	115
3.2. Evolución del perfil ideal del estudiante en el diseño curricular básico de las enseñanzas dirigidas a la FOIPDC	121
3.2.1. Evolución de la ordenación educativa y curricular de la FOIPDC en el Sistema Educativo Español	121
3.2.2. Un intento de definición de competencias básicas de las titulaciones de grado y postgrado de danza en el EEES	126
3.3. La construcción de la identidad personal-vocacional durante la adolescencia	130
3.4. Algunas opiniones de profesionales sobre la formación de intérpretes de danza	137
3.5. A modo de síntesis	144

II. PARTE EMPÍRICA

Perfil del alumnado de danza contemporánea

4. ESTUDIO DESCRIPTIVO I: PERFIL DEL ALUMNADO OFICIAL EN LA ESPECIALIDAD DE DANZA CONTEMPORÁNEA	153
4.1. Método	155
4.2. Análisis y discusión de los resultados	162
4.2.1. Distribución del alumnado de danza contemporánea por curso	163
4.2.2. Distribución del alumnado de danza contemporánea por centro	164
4.2.3. Distribución del alumnado de danza contemporánea por curso y centro	165
4.2.4. Perfil del alumnado oficial de danza contemporánea	168
4.2.4.1. Edad	168
4.2.4.2. Género	169
4.2.4.3. Edad media por curso y por género	170
4.2.4.4. Edad media por curso, por género y por centro	172
4.2.4.5. Edad de inicio en la práctica de la danza	176
4.2.4.6. Edad de inicio en la práctica de la danza contemporánea	177
4.2.4.7. Número de años como estudiante oficial	177
4.2.4.8. Simultaneidad de enseñanza de danza con otros estudios	180
4.2.4.9. Expectativa de realizar enseñanza superior de danza	182
4.2.4.10. Expectativa de desarrollo profesional en la danza	183
4.3. Conclusiones del Estudio Descriptivo I	186
5. ESTUDIO DESCRIPTIVO II: PERFIL DEL ALUMNADO OFICIAL Y NO OFICIAL INTERESADO EN CURSAR EDUCACIÓN SUPERIOR DE DANZA CONTEMPORÁNEA EN LA LONDON CONTEMPORARY DANCE SCHOOL (LCDS)	195
5.1. Método	196
5.2. Análisis y discusión de los resultados	199
5.2.1. Distribución de los/as candidatos/as a la LCDS	199
5.2.2. Perfil de los/as candidatos/as a la LCDS	200
5.2.2.1. Edad	200
5.2.2.2. Género	200
5.2.2.3. Edad de inicio en la práctica de la danza	201
5.2.2.4. Edad de inicio en la práctica de la danza Contemporánea	201
5.2.2.5. Formación de danza que cursa	202
5.2.2.6. Nº de horas que practica danza	203
5.2.2.7. Expectativa de desarrollo profesional en la danza	204
5.3. Conclusiones del Estudio Descriptivo II	206

6. CONCLUSIONES	213
6.1. Conclusiones finales	214
6.2. Recomendaciones	220
6.3. Límites de la investigación	222
6.4. Nuevas vías de investigación	223
7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS, NORMATIVAS Y ELECTRÓNICAS	227
7.1. Referencias bibliográficas	227
7.2. Referencias normativas	236
7.3. Referencias electrónicas	240
8. ANEXOS	245
8.1. LOGSE (Extracto)	245
8.2. Aspectos básicos del currículo de Grado Elemental de Danza	254
8.3. Aspectos básicos del currículo de Grado Medio de Danza	264
8.4. Aspectos básicos del currículo de Grado Superior de Danza	271
8.5. LOE (Extracto)	281
8.6. Aspectos básicos del currículo de las Enseñanzas Profesionales de Danza	291
8.7. Aspectos básicos del currículo de las Enseñanzas Superiores de Danza	299
9. RELACION DE FIGURAS	30*
10. RELACION DE TABLAS	3\$,

0

INTRODUCCIÓN

“El proceso de humanización del arte...condujo al surgimiento de la danza moderna”¹

Lin Duran

0. INTRODUCCIÓN

- 0.1. Motivación y origen de la investigación
- 0.2. Planteamiento del problema
- 0.3. Hipótesis
- 0.4. Objetivos
- 0.5. Metodología y estructura**

¹ DURAN, Lin (1993). *La humanización de la danza*. México: Centro Nacional de investigación Documentación e Información de la Danza José Limón, p. 9.

0. INTRODUCCIÓN

La danza contemporánea como arte escénica empezó a estudiarse en los centros educativos de danza del Estado Español en la década de los años 70 del siglo XX.

En 1997, el desarrollo de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo² (LOGSE), permitió por primera vez la entrada oficial de las enseñanzas de danza contemporánea en el sistema educativo español.

Desde el curso académico 2010-2011 hasta hoy, el desarrollo de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación³ (LOE), ha posibilitado, en consonancia con el Espacio Europeo de Educación Superior⁴, la implantación de la **Formación Oficial de Intérpretes Profesionales de Danza Contemporánea**(FOIPDC)⁵, en la Educación Superior española.

Entre 1990 y 2010, han existido importantes desajustes entre el perfil de alumno/a ideal de danza contemporánea dispuesto en la normativa educativa y

² JEFATURA DEL ESTADO. LEY ORGANICA 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE Nº 238, 4 octubre de 1990), del artículo 38 al 42. REAL DECRETO 85/2007, de 26 de enero, por el que se fijan los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas profesionales de danza reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (BOE núm. 38 Martes 13 febrero 2007).

³ JEFATURA DEL ESTADO. LEY ORGANICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (BOE núm.106, jueves 4 mayo 2006, artículos del 45 al 54. Nombrar Real Decreto 2010).

⁴ MINISTERIO DE EDUCACIÓN. Real Decreto 632/2010, de 14 de mayo, por el que se regula el contenido básico de las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Danza establecidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE Nº 137, sábado 5 junio 2010).

⁵ La implantación de la formación de intérpretes en la educación superior en 2010-2011 también se da en los géneros de danza clásica, danza española y flamenco.

el perfil del alumnado real. Aunque el perfil del alumnado ideal expresado en la LOE se adecua al alumnado real mejor que el de la LOGSE, características de la danza contemporánea profesional y principios del desarrollo de la identidad vocacional, entre otros, apoyan la necesidad de que esa adecuación sea mayor.

Por tanto, con el fin de dar voz al alumnado y contribuir a la consecución del máximo ajuste entre el modelo de alumno/a ideal y el perfil del alumnado real en las enseñanzas de danza, y particularmente en la FOIPDC, nos propusimos esta investigación titulada: ***“La Formación Oficial de Intérpretes Profesionales de Danza Contemporánea (1990-2010): El reto de la implantación en la educación superior”***. Tras aproximarnos a las características de los/as intérpretes profesionales de danza contemporánea, describimos cuál ha sido la evolución del perfil de alumnado ideal normativo entre 1990 y 2010. Posteriormente constatamos, a través de una aproximación psicoeducativa, que la ordenación de las enseñanzas de danza dirigidas a la FOIPDC presenta contradicciones con principios del desarrollo humano, en concreto con el desarrollo de la identidad vocacional. A continuación, se describen las características reales del alumnado de danza contemporánea, detectándose desajustes entre el perfil del alumno/a ideal reflejado en la normativa educativa y el perfil del alumnado real. Finalmente, se proponen una serie de recomendaciones encaminadas a orientar la ordenación educativa y el diseño de futuros currículos de las enseñanzas de danza dirigidas a la FOIPDC, en consonancia con los diversos perfiles del alumnado potencial.

0.1. Motivación y origen de la investigación

A principios de la década de los 80 del siglo XX, pertencí a la generación de adolescentes que por inexistencia de centros oficiales de danza en nuestra Comunidad Autónoma, tuvimos que obtener una titulación oficial de danza y/o cursar Educación Superior de danza fuera de nuestra comunidad.

En 1996, coordinar el departamento de danza del ya clausurado, Centro de

Música y Artes Escénicas *Juan Antxieta de Bilbao (CEMAE)*, supuso participar personalmente en la elaboración e implantación de una titulación propia de danza contemporánea dirigida a alumnado de entre dieciséis y veinticinco años, en su mayoría chicas, interesadas en una formación de danza intensiva, práctico-teórica y eminentemente técnica, la cual les permitiera prepararse para llegar a ser intérpretes y/o coreógrafos/as y/o docentes profesionales de danza contemporánea⁶.

Por aquél entonces en el País Vasco, sólo existía, además del centro ya citado, un segundo centro que impartía enseñanza oficial de danza LOGSE. Ambos centros estaban autorizados para impartir grado elemental de danza⁷, y aunque los dos esperaban solicitar autorización para impartir grado medio de danza, aún no se habían establecido los aspectos básicos comunes del grado medio en el Estado, por lo que aún tampoco se había desarrollado el currículo de dicho grado en la CAPV.

En ese contexto inicié la tesis, titulándola en principio: “*La Situación actual de la enseñanza de la danza en el Estado Español. Necesidad de grado medio y grado superior en el País Vasco*”.

Desde 1999 hasta la actualidad, el debate entre profesionales de la danza, la música y el arte dramático ha estado vivo en determinadas Jornadas, Congresos y foros de debate⁸, primeramente con respecto a los ajustes y desajustes provocados por la aplicación de la LOGSE en materia de

⁶ A dicha titulación propia, tras la clausura del CEMAE, le siguió el desarrollo e implantación de una segunda titulación propia similar llamada Certificado Artebi. Para ampliar información sobre ambos consultar BURNETT, Susan (2001). *Certificado Artebi en Danza, alternativa al grado medio*. En Actas no publicadas del Congreso Nacional de danza. Análisis de la aplicación de la LOGSE, del 30 de noviembre al 2 de diciembre de 2001, organizado por la Federación Española de Asociaciones de Profesionales de la Danza en Barcelona, pp. 122-123.

⁷ DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN, UNIVERSIDADES E INVESTIGACIÓN DEL GOBIERNO VASCO. DECRETO 287/1992, de 27 de octubre, por el que se establece el currículo de grado elemental de danza (BOPV, nº 251, 28 de diciembre de 1992). Disponible en http://www.euskadi.net/cgi-bin_k54/bopv_20?c&f=19921228&a=199203747 (consultada el 5 de mayo de 2012).

⁸ La aportación personal a dicho debate se inicia en las Jornadas de Danza e Investigación I y II (Murcia1999, Valencia 2000), presentando sendas Comunicaciones, y continúa siendo Miembro de la Organización Técnica y ponente en el 1er Congreso Nacional de Danza, Barcelona 2001. Prosigue en el Simposio Hispano-Luso (Cáceres 2000); en CIARTES (Bilbao 2001), en las III Jornadas de Danza e Investigación (Barcelona 2002), como Miembro del Comité Científico. En 2003 presentando comunicación en los IV Encuentros de Arte y Cultura (Bilbao). En 2004, ejerciendo como asesora en materia de educación de la Federación de Asociaciones de Profesionales de la Danza en el Estado Español (FEAPD). Desde 2005, como miembro del Consejo Internacional de la Danza, CID-UNESCO. Desde 2007, siendo representante de ADDE, en la Plataforma Pro-Centro Superior de Artes Escénicas en el País Vasco. Desde 2009, como experta de danza en la Comisión del Departamento de Educación del Gobierno Vasco encargada de definir Eszenika, Centro Superior de Arte Dramático, Danza y Escenotecnias del País Vasco. Y, finalmente, desde 2011 como miembro de la Comisión de Asesoramiento de Danza de la Diputación Foral de Bizkaia (DantzaBiz) y del Grupo Operativo de Danza del Departamento de Cultura del Gobierno Vasco.

enseñanzas artísticas en el grado medio y en el grado superior y más recientemente con la implantación y desarrollo de la LOE.

Mi interés en conocer la situación de la enseñanza de la danza en el Estado Español, me permitió ser cada vez más consciente de que ni la finalidad educativa establecida en los aspectos básicos del currículo de grado medio, ni aquella establecida en los aspectos básicos del grado superior de danza, respondían a las necesidades de gran parte del alumnado de danza contemporánea. Observé y conocí a través del profesorado de enseñanza reglada de danza que, aunque la formación de intérpretes profesionales de danza contemporánea era una formación intensiva dirigida a alumnado de entre ocho y dieciocho años, una gran parte del alumnado era mayor de dieciocho años, con expectativas profesionales de ejercer no sólo como intérpretes, sino también como coreógrafos o docentes

Al mismo tiempo, la actividad profesional durante los últimos dieciséis años como organizadora en el Estado Español, de las pruebas de acceso a la London Contemporary Dance School, escuela de la que también fui alumna durante cuatro años, me ha permitido conversar con alrededor de mil candidatos/as que querían acceder a una Educación Superior de danza contemporánea fundamentalmente técnico-práctica, distinta a la oferta oficial del grado superior de danza fundamentalmente teórica. Además, he observado que alumnos/as oficiales de danza en la especialidad de danza contemporánea que se presentan como candidatos/as a las pruebas de acceso a la LCDS, son mayores de dieciocho años y están matriculados/as en cursos de danza idealmente dirigidos a alumnado entre doce y dieciocho años.

Esta trayectoria profesional condicionó una reorientación del objeto de estudio de la Tesis Doctoral hacia la formación oficial de bailarines/as de danza contemporánea⁹.

⁹ A partir de ahora me referiré a los/as bailarines/as también con el término intérpretes. Especificamos que más del 90% del alumnado de danza contemporánea en el Estado Español son mujeres.

0.2. Planteamiento del problema

El modelo de alumno/a ideal reflejado en el desarrollo normativo de la LOGSE, en materia de enseñanzas oficiales de danza dirigidas a la Formación Oficial de Intérpretes Profesionales de Danza Contemporánea, fue el modelo de alumno ideal que tiene su origen en el modelo tradicional de la enseñanza de la danza académica dirigida a la formación de bailarines/as profesionales, un modelo de enseñanza que se caracteriza por ser temprana, intensiva y fundamentalmente técnica. Este alumno/a ideal comenzaría su formación inicial de danza en la infancia y la finalizaría durante la adolescencia, no más tarde de los dieciocho años, para poder iniciar cuanto antes su carrera profesional en escena. Además, dedicaría una gran cantidad horaria semanal al aprendizaje de la danza, y su expectativa profesional sería llegar a ser un bailarín/a profesional de ejecución técnica excelente.

Sin embargo, el citado modelo de alumno/a ideal no coincide con el perfil mayoritario del alumnado real de danza contemporánea, ya que éste es diverso con respecto a las características de edad de inicio en la formación, finalización de la formación inicial, dedicación horaria y expectativas profesionales. La edad de inicio en la danza es variable, pudiendo ser durante la niñez o en la adolescencia. La segunda característica es que la edad de finalización de la formación inicial en danza suele ser posterior a los dieciocho años. La tercera característica es que la formación intensiva de danza no suele iniciarse hasta el final de la adolescencia. Y, la cuarta, es que la mayoría del alumnado desea llegar a ser, además de intérprete de danza profesional, también coreógrafo/a y/o docente. Es decir, las expectativas profesionales del alumnado no son ni exclusivas de una ocupación profesional, ni son a corto plazo, sino que indican un desarrollo profesional polivalente y a lo largo de la vida.

Aunque el desarrollo normativo de la LOE dirigido a la FOIPDC, refleja todavía un apego al modelo tradicional de alumno/a ideal, sobre todo en cuanto a la alta carga horaria que el alumno/a debe dedicar a su formación en danza desde una edad temprana, también se observan algunas innovaciones que,

frente a la LOGSE, permiten una mayor adecuación del modelo de alumno/a ideal al alumnado real de danza contemporánea. La novedad más importante a destacar en el actual modelo de alumno/a ideal es la relativa al aumento de edad de finalización de la formación inicial a consecuencia de la implantación de la FOIPDC en la educación superior, lo que significa que el alumnado mayor de dieciocho años que quiere formarse para llegar a ser intérprete profesional, lo puede hacer en las enseñanzas superiores de danza desde el curso 2010-2011.

Ante esta situación normativa, y con la vocación de atender las necesidades del alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la danza contemporánea, se plantea la siguiente investigación titulada: **“La Formación Oficial de Intérpretes Profesionales de Danza Contemporánea (1990-2010): El reto de la implantación en la educación superior”**, en la que, por una parte, se describe la diversidad de perfiles de los/as intérpretes profesionales de danza contemporánea; por otra parte se revisa la ordenación educativa básica española vigente y del pasado reciente de las enseñanzas de danza contemporánea dirigidas a la formación oficial de intérpretes profesionales; además se propone una aproximación psicoeducativa a la ordenación educativa dirigida a la FOIPDC, y se identifica la edad, el género, la trayectoria educativa y las expectativas profesionales del alumnado real con el fin de que el perfil o perfiles resultantes guíen los ajustes necesarios en los diseños curriculares dirigidos a la FOIPDC. Más concretamente, se describe el modelo de alumno/a ideal estipulado en la normativa LOGSE y LOE, normativa educativa relacionada con estas enseñanzas no universitarias entre 1990 y 2010 y se constata que el desajuste entre el perfil ideal normativo del alumnado y el perfil real ha ido disminuyendo. Ante el reto del diseño de los nuevos currículos de las enseñanzas superiores de danza, y con el fin de conceder mayor protagonismo al alumnado en la planificación de la configuración educativa y ajustar aún más los programas educativos a las características específicas del alumnado de danza contemporánea, esta investigación se concluye proponiendo una serie de recomendaciones.

0.3. Hipótesis

En esta investigación nos hemos formulado las siguientes hipótesis y subhipótesis:

Hipótesis nº 1: El desarrollo normativo de las leyes orgánicas educativas LOGSE y LOE, con respecto al modelo de alumnado ideal implícito en las enseñanzas oficiales de danza dirigidas a la formación inicial de intérpretes de danza contemporánea entre 1990 y 2010, no se corresponde ni con los principios del desarrollo ni con el perfil de la mayoría del alumnado real de danza contemporánea.

Subhipótesis 1.1: La ordenación de las enseñanzas artísticas de danza entre 1990 y 2010 establece como máximo ideal los doce años de edad para iniciar estudios dirigidos a la formación de intérpretes profesionales de danza contemporánea. Sin embargo, los principios de la psicología del desarrollo sobre la construcción de la identidad vocacional señalan que solo a partir de los 17 años y no antes, la elección vocacional se caracteriza por tener expectativas realistas sobre la misma.

Subhipótesis 1.2: Las variables de edad de inicio y finalización de la formación inicial de danza, reflejadas en el desarrollo normativo básico de la LOGSE, no se corresponden con las características reales de la mayoría del alumnado oficial y no oficial de danza contemporánea.

Subhipótesis 1.3: La variable de edad ideal de inicio en la formación de danza profesional establecida en el desarrollo normativo de la LOE, no se corresponde con el perfil de la mayoría del alumnado oficial y no oficial de danza contemporánea.

Hipótesis nº 2: Entre 1990 y 2007, la finalidad educativa dispuesta en la normativa educativa española en materia de enseñanzas de danza dirigidas a la formación de intérpretes profesionales de danza contemporánea (LOGSE), no se ajusta a las expectativas profesionales de la mayoría del alumnado oficial y no oficial.

Hipótesis nº 3: Desde 2007 hasta 2010 la ordenación educativa en materia de enseñanzas de danza contemporánea (LOE) se ajusta mejor que la LOGSE a las características de edad del alumnado oficial y no oficial, ya que permite por primera vez la implantación de la formación de intérpretes profesionales de danza contemporánea en la educación superior, es decir una formación de intérpretes profesionales para mayores de dieciocho años.

0.4. Objetivos

Con esta investigación, orientada a describir los desajustes entre el modelo ideal de alumnado propuesto implícitamente en los diseños curriculares de las enseñanzas de danza dirigidas a la formación de intérpretes de danza contemporánea y el/los perfiles reales de dicho alumnado, se pretende contribuir a una mejor calidad del proceso enseñanza-aprendizaje en el ámbito de la formación de intérpretes profesionales de danza contemporánea mediante una propuesta de reformas de la ordenación educativa dirigida a la FOIPDC que contemple la diversidad del alumnado potencial real.

El deseo de ofrecer una atención de calidad al alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la danza contemporánea, nos motiva para llevar a cabo esta investigación sin precedentes en nuestro país. Con el fin de adecuar los currículos mejor a sus destinatarios/as se pretende identificar el/los perfiles reales del alumnado de danza contemporánea.

Por lo que en nuestra investigación, hemos definido los siguientes **seis objetivos:**

Primer objetivo:

Explorar cuál es el perfil del intérprete profesional de danza contemporánea.

Segundo objetivo:

Revisar la ordenación educativa dirigida a la FOIPDC entre 1990 y 2010.

Tercer Objetivo:

Analizar la ordenación educativa dirigida a la FOIPDC en el período objeto de estudio desde una perspectiva psicoeducativa.

Cuarto Objetivo:

Identificar la edad, el género, la trayectoria educativa y las expectativas profesionales del alumnado oficial y no oficial de danza contemporánea real.

Quinto Objetivo:

Detectar desajustes entre el perfil de alumnado ideal normativo dispuesto en la ordenación educativa dirigida a la formación de intérpretes profesionales de danza entre 1990 y 2010 y el perfil del alumnado real.

Sexto Objetivo:

Dar voz al alumnado en la planificación de la ordenación de las enseñanzas dirigidas a la formación de intérpretes de danza contemporánea, a la diversidad del alumnado interesado en llegar a ser intérprete profesional exclusivamente o intérprete polivalente.

0.5. Metodología y estructura

El diseño de investigación está orientado a detectar posibles desajustes entre las características del alumno/a ideal dispuesto en el currículo y las características del alumnado real, con el fin de tomar futuras decisiones para adecuar los programas educativos a las características reales del alumnado, y así perfeccionar la ordenación educativa en materia de las enseñanzas de danza contemporánea.

Tras una breve **aproximación conceptual** al término de danza contemporánea y a las características de sus intérpretes profesionales, se estudia la ordenación educativa desde una **aproximación histórica** describiendo la

evolución y desarrollo normativo del pasado reciente de los currículos en materia de enseñanzas oficiales dirigidas a la formación de intérpretes de danza en general y de danza contemporánea en particular. Posteriormente, desde una **aproximación psicoeducativa**, revisamos el perfil del alumnado ideal que se dispone en la normativa educativa en el período objeto de estudio e identificamos algunos desajustes entre aquel y algunos principios básicos sobre el proceso de desarrollo psicológico humano. Finalmente realizamos una **aproximación empírica** a la FOIPDC para identificar el o los posibles perfiles del alumnado.

La técnica de recogida de datos en cuanto a la normativa de la enseñanza oficial de la danza contemporánea ha consistido en recopilar la misma referida al período entre 1990 y 2010. Posteriormente, se han seleccionado exclusivamente los Reales Decretos que regulan los aspectos básicos del currículo y comunes en todo el Estado Español, referidos a las enseñanzas relacionadas con la formación de intérpretes profesionales de danza contemporánea, donde se establece la edad ideal del alumnado y la finalidad educativa de las enseñanzas.

El diseño utilizado para conocer las características del alumnado ha sido un diseño simple transversal. Se ha realizado una encuesta, a través de un cuestionario entregado a dos muestras en estudio, para conocer la edad, el género, la trayectoria educativa y las expectativas profesionales del alumnado. La primera muestra corresponde al alumnado oficial de la especialidad de danza contemporánea de grado medio en el estado español entre 2004 y 2007. Y la segunda muestra corresponde a alumnado oficial y no oficial, todos/as ellos/as candidatos/as del estado español presentados a las pruebas de acceso a la London Contemporary Dance School, LCDS, en Bilbao en 2004, 2005 y 2006.

Esta investigación psicoeducativa se ha estructurado de la manera siguiente:

En la introducción se señala qué motivó el origen de la investigación, cuál ha sido el proceso de estudio, cuál es el estado del objeto de estudio, cuáles las

hipótesis, cuáles los objetivos y qué metodología se ha utilizado.

En el primer capítulo se intenta describir qué se entiende por danza contemporánea en el Estado Español, y en qué consiste la diversidad de los/as intérpretes profesionales de danza contemporánea.

En el segundo capítulo, se recopila y analiza la legislación educativa en materia de enseñanza de danza en el sistema educativo español entre 1990 y 2010. Especialmente, se analizan dos variables establecidas en el currículo dirigido a la formación de intérpretes de danza contemporánea, la edad ideal del alumnado y la finalidad educativa de las enseñanzas de danza contemporánea.

Entre 1990 y 2007, la formación inicial de intérpretes profesionales de danza contemporánea dispuesta en la LOGSE y su desarrollo normativo, comprende un período de formación intensiva dividida en grado elemental y grado medio, e idealmente dirigido a alumnado de entre ocho y dieciocho años de edad. Sin embargo, la investigación constata desajustes entre la edad del alumnado de danza contemporánea y la edad ideal establecida en el currículo oficial de grado medio LOGSE, por un lado, y entre las expectativas del alumnado, y la finalidad educativa de dichas enseñanzas, por otro.

Mientras que la edad ideal para cursar grado medio de danza es la comprendida entre los doce y los dieciocho años, gran parte del alumnado oficial de danza contemporánea es mayor de dieciocho años. Y, mientras que la finalidad del grado medio de danza era capacitar para el ejercicio profesional como *bailarín*, gran parte del alumnado de la especialidad de danza contemporánea del grado medio quiere llegar a ser, además de intérprete profesional, coreógrafo/a y/o docente de danza principalmente.

En el tercer capítulo nos aproximamos a la FOIPDC desde una perspectiva psicoeducativa. Se identifica la no consideración de principios psicológicos del desarrollo, en concreto del proceso de construcción de la identidad vocacional, en la ordenación educativa dirigida a la FOIPDC.

En los capítulos cuarto y quinto se describen y analizan dos muestras de alumnado interesado en formarse como intérpretes profesionales de danza contemporánea. La primera muestra en estudio pertenece a la población de alumnado de la especialidad de danza contemporánea de grado medio. La segunda muestra pertenece a la población de alumnado presentado a las pruebas de acceso a la LCDS en el Estado Español.

En las conclusiones se confirma la hipótesis de que el perfil de alumnado ideal normativo establecido entre 1990 y 2010 en el Estado Español no se ajusta a la diversidad de perfiles reales de alumnado de danza contemporánea. Además, se aportan una serie de recomendaciones con el fin de que el futuro desarrollo normativo dirigido a la FOIPDC se adecue mejor a los diversos perfiles del alumnado.

Con respecto a las **referencias** específicas de danza en el Estado Español, *“además de no contar con una tradición significativa en el estudio científico de la danza”¹⁰*, existen *“lagunas bibliográficas”¹¹ importantes*. En la última década, ha aumentado la bibliografía sobre danza, debido a varias tesis doctorales e iniciativas recientes de editoriales, pero, *“a pesar del notable desarrollo de la danza contemporánea en España y de la incorporación de los estudios de danza al sistema de educación superior, son aún muy escasas las traducciones y publicaciones de textos especializados.”¹²*, por lo que, sobre todo en lo relacionado a la danza contemporánea, nos hemos basado en bibliografía anglosajona.

Finalmente, se **anexa** una selección de legislación educativa en materia de danza, que complementa y apoya la comprensión del marco normativo.

¹⁰ MARTÍNEZ DEL FRESNO, BEATRIZ (1999). Historiar la danza y/o coreografiar la Historia. Objetivos y problemas metodológicos de la Investigación. En *Actas de las I Jornadas de Danza e Investigación*. Barcelona: Los Libros de Danza, S.L., p.11.

¹¹ ABAD CARLÉS, Ana (2008). *Historia del ballet y de la danza moderna*. Madrid: Alianza Editorial, p. 9.

¹² http://www.uah.es/cultura_deportes/cultura/aula_danza/coleccion_estudios.shtm (página consultada el 25 de mayo de 2012).

***I. PARTE TEÓRICA
E HISTÓRICA***

***LA GRAN DIVERSIDAD DE
LOS/AS INTÉRPRETES, UNA
CARACTERÍSTICA DE LA
DANZA CONTEMPORÁNEA***

"La danza, el pensamiento del cuerpo"¹³

Marianella Guatterini

1. LA GRAN DIVERSIDAD DE LOS INTÉRPRETES, UNA CARACTERÍSTICA DE LA DANZA CONTEMPORÁNEA

1.1. Concepto de Danza Contemporánea

1.1.1. Concepto de Danza

1.1.2. Concepto polisémico de Danza Contemporánea

1.2. Características de la Danza Contemporánea

1.2.1. Creación y uso de múltiples técnicas de danza y movimiento

1.2.2. Diálogo con otras disciplinas artísticas

1.2.3. Uso de espacios escénicos heterogéneos

1.2.4. Aumento del estilo de producción por proyectos

1.2.5. Gran diversidad de los/as intérpretes de danza

1.2.5.1. Diversidad de intérpretes en relación a la forma corporal

1.2.5.2. Diversidad de intérpretes en relación a la trayectoria de formación

1.2.5.3. Diversidad en cuanto al ejercicio de actividades profesionales

1.3. A modo de síntesis

¹³ GUATTERINI, Marianella (2008). *L'ABC della Danza. La storia, le tecniche, i grandi coreografi della scena moderna e contemporanea*. Milano: Mondadori, p. 9.

1. LA GRAN DIVERSIDAD DE LOS/AS INTÉRPRETES, UNA CARACTERÍSTICA DE LA DANZA CONTEMPORÁNEA

1.1. Concepto de Danza Contemporánea

Para facilitar nuestra aproximación a la complejidad polisémica de un género específico de Danza, la Danza Contemporánea, primero describiremos qué entendemos por Danza.

1.1.1. Concepto de Danza

¿Qué se entiende por danza? Una definición del concepto de danza extendida en nuestro actual contexto educativo más cercano y en la que enmarcamos nuestro objeto de estudio, proviene de la profesora e investigadora gallega Herminia García Ruso, quien define a la danza como una actividad humana¹⁴, universal, motora, polimórfica, polivalente y compleja:

“...universal, porque se extiende a lo largo de toda la Historia de la Humanidad, a través de todo el planeta, se contempla en ambos sexos y se extiende a lo largo de todas las edades; motora, porque utiliza el cuerpo humano a través de técnicas corporales específicas para expresar ideas, emociones y sentimientos siendo condicionada por una estructura rítmica; polimórfica, porque se presenta de múltiples formas, pudiendo ser clasificadas en: arcaicas, clásicas, modernas, populares y popularizadas; polivalente, porque tiene diferentes dimensiones; el arte, la educación, el ocio y la terapia; compleja, porque conjuga e interrelaciona varios factores: biológicos, psicológicos, sociológicos, históricos, estéticos, morales, políticos, técnicos, geográficos, y además porque conjuga la expresión y la técnica y es simultáneamente una actividad individual y de grupo, colectiva.”¹⁵

Atendiendo a la polivalencia de la danza, Batalla, Xarez et al¹⁶ señalan entre las dimensiones o campos de acción de la danza:

¹⁴ Estudios recientes del neurocientífico Anirudh Patel, presidente de la Asociación para la Percepción y Cognición Musical, están poniendo en duda las teorías darwinistas de que la danza sea exclusiva de los humanos. Para ampliar información al respecto consultar: PATEL, A.D., IVERSEN, J.R., BREGMAN, M.B., SCHULZ, I., & SCHULZ, C. (2008). *A nonhuman animal shows spontaneous rhythmic entrainment to a musical beat*. Poster presented at The Neurosciences and Music III, june 25-28, Montreal. http://www.soitu.es/participacion/2008/06/26/u/paleofreak_1214439592.html (consultada el 25 de enero 2009)

¹⁵ GARCÍA RUSO, Herminia M^a (1997). *La danza en la escuela*. Barcelona: Inde, pp. 16-17.

¹⁶ Citados en GARCÍA RUSSO, Op. cit., pp. 23-24.

- a) **La dimensión de ocio** enfocada a ocupar el tiempo libre.
- b) **La dimensión artística** plantea la danza como una forma de arte escénica en la que se requiere un alto nivel técnico y profesional.
- c) **La dimensión terapéutica** orientada hacia fines formativos y terapéuticos.¹⁷
- d) **La dimensión educativa** se centra en el logro de diversas intenciones educativas dentro del ámbito escolar.

Consideramos que la formación de intérpretes profesionales de danza contemporánea se incluye dentro de la dimensión artística y también en la dimensión educativa que especifican Batalla, Xarez et al. Sin embargo, a diferencia de los autores citados, entendemos que las intenciones educativas pueden darse tanto dentro como fuera del ámbito escolar, como es en el caso de la formación de intérpretes profesionales de danza.

La dimensión artística de la danza plantea la danza como una forma de arte escénica que surgió, en un primer momento para entretener a la nobleza, con el nacimiento del ballet en Europa durante el Renacimiento. La danza escénica, también denominada danza teatral, en palabras de Pérez García, *“está creada directamente para un público que asiste a la representación gestual. Lo que cuenta es la inmediatez de la comunicación al público a través de los bailarines”*¹⁸.

Además de para entretener, la danza escénica también sirve para compartir. De este modo es señalada por el bailarín, creador, y director Cesc Gelabert al afirmar que *“un movimiento se hace arte cuando es como un sueño compartido en estado de vigilia”*¹⁹.

¹⁷ En el estado español la dimensión terapéutica de la danza ha iniciado su profesionalización. La formación de la sexta promoción del Master Danza Movimiento Terapia (DMT) se celebra entre 2009 y 2011 en la Universidad Autónoma de Barcelona. La DMT es el uso psicoterapéutico del movimiento y la danza dentro de un proceso que persigue la integración psicofísica del individuo. http://magno.uab.es/_r_masterdmt/espanol/esp_master.html (consultada el 25 de marzo de 2009). Ya en 2003, Sarah Rodríguez Cigarán defendió en la Universidad de Deusto su tesis doctoral titulada *“Danza, movimiento terapia y fibromialgia: una aproximación al dolor en todas sus dimensiones”*.

¹⁸ PÉREZ GARCÍA, M.M (2009). “El instrumento del intérprete en la danza: El cuerpo como medio de expresión y comunicación escénica”, en la Revista *Danzararte*, nº 6. Málaga: Conservatorio Superior de Málaga, p. 54.

¹⁹ GELABERT, Cesc (2011). Cita dicha por Cesc en la Presentación verbal y bailada en la sala Bizkaia Aretoa el 31 de marzo de 2011, dentro de la producción “Un día con el público”. Bilbao.

Para la investigadora Inmaculada Álvarez, la danza teatral es “*una de las artes performativas más complejas en la que domina el estímulo audiovisual del movimiento del cuerpo humano, el sonido, el espacio y el tiempo*”²⁰. Desde su origen en la Prehistoria hasta nuestros días, las formas de movimiento, el uso del espacio, el contexto sonoro, la formación de intérpretes y en definitiva, cualquier aspecto de la danza, ha sufrido una evolución incesante a lo largo del tiempo, influenciado por el contexto histórico, político, cultural y socioeconómico, convirtiéndose en “*testimonio del desarrollo cultural de una época*”²¹.

En el siglo XXI, la danza como bien cultural es un ámbito en crecimiento, debido a que según Luis Racionero, “*la producción de bienes materiales está llegando a su límite, y el siglo XXI nos llevará a la producción y el consumo de bienes culturales, ya que estos no requieren recursos irremplazables, ni producen, en principio, ninguna degradación medioambiental*”²².

La danza escénica es una actividad artística espacio-temporal esencialmente dinámica que dado su carácter efímero, su registro y memoria historiográfica ha sido difícil. Entre los elementos que constituyen la danza escénica, la historiadora Selma J. Cohen reconoce como recurrentes el/la intérprete, el rol que se representa, el escenario, la música, el vestuario y la escenografía:

“...nearly twenty centuries ago all the elements of standard theatre dance were present: a performer equipped with movement skills; a role to be played; a stage to play on; music, costume and décor to enhance the spectacle; an audience to respond to it. The relative importance of these elements was subject to discussion for centuries to come. Through the ages the answers have differed, depending on a number of changing, interacting factors that have influenced the constantly evolving nature of the art.”²³

²⁰ ALVAREZ, Inmaculada (2010). Consideraciones éticas en la investigación de la danza. En VVAA . *La investigación en danza en España 2010*. Valencia: Mahali, p.175.

²¹ MUÑOZ ZIELINSKI, Margarita (2007). *Danza y crítica*. Murcia: Azarbe, p. 10, consultado el 22 de octubre 2008 en <http://www.um.es/campusdigital/Libros/textoCompleto/Danza%20libro.pdf>

²² GIMÉNEZ ELORRIAGA, Cristina. *Los mecenas del siglo XXI*. p.1 <http://www.ocio.deusto.es/servlet/BlobServer?blobheadername3=MDTType&blobcol=urldata&blobtable=MungoBlobs&blobheadername2=Content-Disposition&csblobid=1178114097641&blobheadername1=application/pdf&blobkey=id&blobheadername1=contenttype&blobwhere=1148897833087&blobheadername3=abinary%3B+charset%3DUTF-8>(consultada el 21 de febrero 2010)

²³ COHEN, Selma Jeanne (ed.) (1974). *Dance as a Theatre Art. Source Readings in Dance History from 1581 to the Present*. (Segunda edición 1992). (Traducción personal). New Jersey: Princeton Book Company, p.2.

“...hace casi veinte siglos que todos los elementos de la danza escénica standard existen: el/la intérprete capacitado con habilidades motrices; un papel para ser interpretado; un escenario donde escenificar; música, vestuario, y decorado para mejorar el espectáculo; un público que responda. La importancia relativa de estos elementos ha sido fruto de discusión durante siglos. A través de las épocas las respuestas han sido diferentes, dependiendo de un número cambiante de factores que han influido en la naturaleza evolutiva constante de este arte.”

En relación a las habilidades técnicas de los/as intérpretes, Cohen señala como factor significativo, la constante evolución de las capacidades motrices que han dado lugar a enriquecer el vocabulario de la danza con movimientos más altos, más rápidos, y más elaborados. Y para ayudar a que esto sea así, Selma J. Cohen añade que la formación de los/las intérpretes profesionales “...has been lengthened and intensified, becoming more scientific in its molding of strength, flexibility, and coordination.”²⁴

Los ejercicios de la clase diaria, sean de danza o de otra técnica corporal, como el bailarín, coreógrafo y docente Merce Cunningham consideraba, “*son una parte fundamental-el pilar, de hecho- de la vida de un bailarín*”²⁵. Ya que la clase diaria puede llegar a resultar un trabajo monótono, la solución para M. Cunningham era decirse a sí mismo “*¿Y si me la tomo de otra manera?, como si fuera una especie de meditación y cada vez que la haga, incluso si es el mismo ejercicio, fuese como algo nuevo, diferente.*”²⁶

Además, la danza es un lenguaje corporal, y en este sentido la historiadora mejicana Amparo Sevilla, señala que “*constituye un lenguaje (determinado social e históricamente) en donde el mensaje se transmite por medio de símbolos elaborados con el movimiento del cuerpo humano.*”²⁷

A lo largo de la historia y quizás por ser un lenguaje no verbal, la danza ha sido entendida como una **actividad práctica, sin discurso**. Sin embargo, el catedrático de Historia del arte, José Antonio Sánchez, nos recuerda que “*hoy podemos pensar que la danza no sólo es experiencia, sino también discurso*”²⁸.

La ejecución técnica de los/as intérpretes de danza está inexorablemente unida a la capacidad expresiva de significados. Dicho de otro modo, el lenguaje de la danza es tanto físico como cognitivo, o como diría el neurólogo Howard

²⁴ Ibid, p. 2 (Traducción personal) “*se ha alargado e intensificado, llegando a ser más científica para moldear su fuerza, flexibilidad y coordinación.*”

²⁵ CUNNINGHAM, Merce & LESSCHAEVE, Jacqueline (2009). *El bailarín y la danza. Conversaciones de Merce Cunningham con Jacqueline Lesschaeve*. (Traducción de Helena Alvarez de la Miyar). Barcelona: Global Rhythm Press, p. 77.

²⁶ Ibid, p. 77.

²⁷ ISLAS, Hilda (1995): *Tecnologías corporales: danza, cuerpo e historia*. (1ª edición). México, INBA- CENIDI, p.94.

²⁸ SÁNCHEZ, José A. (2009). “La documentación y la memoria en la danza”, en NOGUERO, J. (ed.). *Condiciones para la creación coreográfica: fundamentos e instrumentos MOV-S Galicia 08*. Barcelona: Mercat de les Flors, p. 105.

Gardner la danza es un tipo de **inteligencia cinético-corporal** cuya capacidad expresiva evidencia “*las características cognitivas de uso corporal*”²⁹.

En relación a la expresividad de significados en la danza, Luciano de Samósata, en el siglo II d.C., dijo que: “*...it is the dancer’s profession to show forth human character and passion in all their variety; to depict love and anger, frenzy and grief each in its due measure...there is meaning in his movements; every gesture has its significance; and therein lies his chief excellence.*”³⁰ Por tanto, para este autor, la excelencia del/la bailarín/a no se fundamenta en sus habilidades físicas sino en su destreza expresiva.

La práctica de la danza escénica, además de requerir el desarrollo de competencias expresivo-motrices y cognitivas, también precisa del desarrollo de competencias socio-emocionales, las cuales favorecen, entre otras, la auto-motivación, las relaciones sociales y el trabajo en equipo. Por lo que consideramos que la formación de intérpretes de danza necesita ser una experiencia fundamentalmente motriz, consciente, creativa, cooperativa y de reflexión crítica que tenga en cuenta su entorno.

1.1.2. Concepto polisémico de Danza Contemporánea

Se hace necesaria una breve exploración en torno al carácter polisémico, ambiguo y contextual del concepto de *Danza Contemporánea*, ya que su contenido semántico varía según la trayectoria, formación y marco sociocultural del interlocutor que lo utilice.

Danza Contemporánea es un término no cerrado debido a la propia naturaleza de la danza que designa, caracterizada por ocurrir en un tiempo y contexto determinado, estando abierta al cambio e innovación continuos. Se utiliza a veces para denominar toda la danza escénica de hoy en día, independientemente de su género, aunque mayoritariamente es utilizado para referirse a un género de danza concreto.

²⁹GARDNER, Howard (1999). *Inteligencias Múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós, p. 36.

³⁰COHEN, Selma Jeanne (ed.) (1974). Ob. Cit., p. 2. “*está en la profesión del bailarín/a mostrar el carácter humano y la pasión en toda su variedad; para representar amor y enfado, furia y tristeza en su justa medida...hay significado en sus movimientos; cada gesto tiene su significado; y en ello descansa su excelencia*” (Traducción personal).

Los géneros de danza se distinguen unos de otros, además de por la selección de los componentes, estructura y diseño de las coreografías, por las creencias y valores asociados a las formas de vida de la sociedad en la que se sitúan. En palabras de la teórica de danza, Pauline Hodgens, los géneros de danza son “*crystallisations of specific knowledge, beliefs, ideas., techniques, preferences or values around which particular traditions and conventions for producing and receiving dance have grown*”³¹.

Sobre la ambigüedad del término de “**danza contemporánea**”, la historiadora e investigadora de danza Carmen Giménez afirma que:

“...cuando intentamos definir, aunque sea de un modo impreciso, qué es la danza contemporánea española y cuáles son los creadores que la representan, es muy probable que cada uno de nosotros, piense en una propuesta diferente”³² (...) “por danza contemporánea se debería de entender la danza que se realiza en estos años actuales, sea del estilo que sea, pero algunas personas entienden por este término tanto las técnicas de danza moderna como la danza postmoderna, o incluso lo que en el ámbito francés se entiende por nouvelle danse.”³³

Esta flexibilidad de límites de la propia identidad de la danza contemporánea también es tema en la presentación del catálogo del VIII Festival Dantzaldia de Bilbao en 2007:

“La danza sigue dando mucho que hablar porque da mucho que pensar: dónde están los límites. No hay límites. El cuerpo expresado, el pensamiento en movimiento, la investigación formal, la narrativa a través del cuerpo, la realidad del entorno, la investigación técnica, los otros lenguajes: visuales, sonoros, la relación cuerpo-música, cuerpo-sonidos, la relación con el público, la danza y el cuerpo social, la puesta en escena, representación o presencia, improvisación o pautas cerradas...Un abanico de tendencias y estilos que es tan amplio como el de las preguntas que se plantean los creadores y las soluciones que dan a sus planteamientos.”³⁴

Los orígenes de la Danza Contemporánea como estilo de danza escénica en el contexto del Estado Español son bastante recientes, situándose en la década

³¹ HODGES, PAULINE, (1988). Interpreting the dance. En ADSHEAD, Janet (1988). *Dance Análisis. Theory and Practice*. London: Dance Books, p.72. “Los géneros de danza son cristalizaciones de conocimiento, creencias, ideas, técnicas, preferencias o valores concretos, en torno a los cuales, existen tradiciones y convenciones particulares para producir y recibir danza.”

³² GIMENEZ MORTE, Carmen (2006). “Una propuesta de análisis de la puesta en escena”, en SANCHEZ, J.A. (dir.). *Artes de la escena y de la acción en España: 1978-2002*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha, pp. 351-367.

³³ GIMENEZ MORTE, Carmen (2001): *La Danza Contemporánea en la Comunidad Valenciana. Los Primeros Pasos* Valencia: Centro Coreográfico de la Comunidad Valenciana, p. 16.

³⁴ LA FUNDICION ARETOA (2007). Organización del Festival Dantzaldia de Bilbao. <http://www.dantzaldia.org> (página consultada el 11 de diciembre 2007)

de los años 70 del siglo XX³⁵ con el grupo vasco de danza contemporánea “Anexa” creado y dirigido por José Láinez y Concha Martínez³⁶.

En el primer cartel donde se anuncia una actuación de *Anexa* en el Teatro Victoria Eugenia de Donostia-San Sebastián en 1970, este grupo de danza contemporánea se define también como Ballet Experimental. José Láinez explica que “*Anexa venía de “anexo”; un poco en el sentido de que la danza contemporánea-lo que me interesaba cultivar- venía a ser como un anexo a la danza clásica*”³⁷.

Sin embargo, no fue hasta comenzada la etapa democrática en el Estado Español, a finales de la década de los años 70, cuando la danza contemporánea entra en las aulas de las escuelas de danza de la mano de Anna Maleras en Cataluña y de Carmen Senra en Madrid. Ellas fueron las primeras artífices en el Estado Español de la introducción de distintas técnicas de danza contemporánea y de danza jazz a través de los/as distintos artistas que invitaban a impartir cursos a sus propias escuelas.

Posteriormente, en los inicios de la década de los 80 del siglo XX, la danza contemporánea entra en los centros de enseñanza oficial de danza, inicialmente en el Institut del Teatre de Barcelona. Durante esta década la danza escénica contemporánea en Cataluña vivió un proceso de expansión importante, creándose compañías como *Gelabert y Azzopardi*, *Mudances*, *Lanónima Imperial*, *Danat Danza o Mal Pelo*³⁸.

En la década de los 90 del siglo XX, en la danza contemporánea escénica española empezaron a convivir formatos de producción grandes con otros más pequeños en los que el número de intérpretes-creadores se reducía incluso a

³⁵ Aunque los orígenes de la danza contemporánea como género se sitúan en el Estado Español alrededor de los años 70 del siglo XX, la investigadora Begoña Olabarria apunta a Tórtola Valencia, Àurea de Sarrà y Josefina Cirera como las pioneras de la danza moderna en la escena española en el primer tercio del siglo XX. OLABARRÍA, Begoña (2010). “Danza Moderna Temprana en España: Más allá de Tórtola Valencia, Àurea de Sarrà y Josefina Cirera”. Actas del Congreso *La Investigación en Danza en España (2010)*. Valencia: Ediciones Mahali, pp.33-39.

³⁶ Los primeros componentes de “Anexa” fueron Julio Duran, Iñaki Landa, Javier Legorburu, Elvira Mendizabal, Amaia Landaberea y Lourdes García. MUNSÓ CABÚS, Joan (2000). *El mundo de José Láinez*. Vitoria: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco, p.99

³⁷ Ibid, p. 100.

³⁸ SANCHEZ, J.A (2006). “Génesis y contexto de la Creación escénica Contemporánea en España”, en SANCHEZ, J.A. (dir.). *Artes de la escena y de la acción en España: 1978-2002*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha, pp. 15-35.

uno. También empezaron a convivir estéticas de raíz más dancística con otras estéticas interdisciplinarias en las que los lenguajes de danza se entremezclaban con el lenguaje del teatro y/o los lenguajes plástico-visuales. Ejemplos de ello lo tenemos en artistas de danza contemporánea como La Ribot, Olga Mesa, Mónica Valenciano, Elena Córdoba, Ana Buitrago³⁹. Y, además, como señalan José Ignacio Lorente y Rosa de Diego, la escena contemporánea en general y la danza contemporánea en particular no sólo proporcionan un papel activo al espectador en la interpretación de la obra sino que también “*las ideas de cuerpo, subjetividad y movimiento serán cuestionadas*”⁴⁰.

Durante sus cuarenta años de vida en el Estado Español, el término de *danza contemporánea* ha sido utilizado para nombrar compañías y propuestas escénicas muy diferentes.

Figura 1.1. Compañía Nacional de Danza (CND)⁴¹



El caso particular de la Compañía Nacional de Danza (CND) es un ejemplo de lo controvertido del uso del término ya que durante los veinte años en los que Nacho Duato fue su director, desde 1990 a 2010, su obra coreográfica era clasificada indistintamente en el género de danza neoclásica como en el género de danza contemporánea.

Nacho Duato había firmado su primer contrato como bailarín profesional en 1980, a la edad de 23 años, con el Cullberg Ballet de Suecia dirigido entonces por Birgit Cullberg. El repertorio de esta compañía era resultado, según la

³⁹ SANCHEZ, J.A (dir.) (2006), op. cit. pp.15-35.

⁴⁰ LORENTE, J.I. & DE DIEGO, R. (2011). *Escenarios del disenso. La investigación en artes escénicas*. En Actas del III Congreso Internacional Latino de Comunicación Social. Universidad de la Laguna, p.22.

⁴¹ www.cndanza.mcu.es/esp/grafica/todos.htm (consultada el 21 de abril de 2010).

crítica de danza Carmen del Val, de una “*fusión de los conocimientos adquiridos del expresionismo alemán, la danza académica y la técnica Graham*”⁴². Durante su estancia en el Cullberg Ballet, Duato tuvo la oportunidad de interpretar piezas de Birgit de su hijo, Mats Ek, y de Jiri Kylian.

A finales de 1980, Nacho se trasladó a Holanda para trabajar con Nederlands Dans Theater (NDT), compañía con repertorio contemporáneo que incorporaba la técnica de la *modern dance* americana en sus clases diarias. Por aquel entonces, Duato simultaneaba sus funciones de bailarín con las de coreógrafo, llegando a ser coreógrafo estable de la compañía en 1988, junto con Hans van Manen y Jiry Kylian, director de la NDT y “*padre artístico*” de Duato.

Para cuando en 1990 Nacho empezó a dirigir la CND, ya había sido capaz de crear un lenguaje contemporáneo propio apoyado fuertemente en la técnica de danza académica. En una entrevista concedida a la revista SusyQ en 2006, Nacho decía que “*para los clásicos soy muy moderno y para los modernos soy muy clásico*”⁴³.

Esta paradoja se da del mismo modo cuando nos referimos a la danza interpretada por la Compañía Nacional de Danza II. En los programas de mano, se puede leer: “*este proyecto, en definitiva, pretende ilusionar a los jóvenes bailarines, despertar el interés del público joven hacia la danza contemporánea y ampliar la oferta cultural de nuestro país*”⁴⁴. En cambio, las voces más clásicas suelen decir que su lenguaje dancístico es neoclásico, mientras que un sector proveniente de la danza contemporánea no lo reconoce como danza contemporánea.

Otro ejemplo de diversidad de la estética contemporánea la refleja la crítica de danza Margarita Muñoz al referirse a la primera parte del espectáculo “*Ven que te tiente, Jaleos*” de la Compañía Ballet Víctor Ullate en Murcia en 1999 nos

⁴²DEL VAL, Carmen (1998). *Nacho Duato. Por vos muero*. Barcelona: Martínez Roca, p.57.

⁴³ KHAN, Omar. Duato vuela. En la revista SusyQ, nº 2, Mayo-Junio 2006, pp. 26-31. http://susy-q.es/web_susy/susyq_2.htm(consultada el 18 de septiembre de 2011).

⁴⁴ Programa de mano del Teatro Arriaga de Bilbao, 12, 13 y 14 de abril 2002 y en La Revista Digital de Música y Danza Docenotas (edición marzo de 2011). <http://www.docenotas.com/noticia/7517/danza/compa%C3%B1aB1%C3%ADa-nacional-danza-2-estrena-teatro-madrid.html> (consultada el 18 de septiembre de 2011).

habla de la coreografía como “...compendio de danzas de un contemporáneo bejartiano” y del coreógrafo como “clásico+ contemporáneo made in Ullate+ toque español: braceos, pasos, capa, palmas”.⁴⁵

Un ejemplo de obras coreográficas que se sitúan en los límites de dos géneros de danza lo encontramos en Kukai Dantza Konpainia, compañía que desde su creación en 2001 investiga en las raíces de la danza tradicional vasca, a las cuales incorpora elementos de la danza contemporánea⁴⁶.

Figura 1.2. Janet Smith and Dancers⁴⁷



En otro contexto socio-cultural diferente, pero también europeo, como es el caso de Gran Bretaña, el término *Danza Contemporánea* fue acuñado por Robin Howard, fundador de The Place en 1966. En aquella época, The

Place, centro referente de danza contemporánea en Londres, era llamado Contemporary Ballet Trust, conservando la palabra Ballet en su denominación, con el objeto de seguir manteniendo apoyos del sector más conservador⁴⁸.

Hoy por hoy en el Reino Unido, la danza contemporánea ha evolucionado de forma extraordinaria. Janet Smith, coreógrafa y directora de su propia compañía de danza moderna “Janet Smith and Dancers” desde 1976 a 1997 y actualmente directora artística del Scottish Dance Theatre, comenta sobre la evolución de la danza contemporánea que “*It's been through different*

⁴⁵ MUÑOZ ZIELINSKI, Margarita (2007), op. cit, p. 15.

⁴⁶ Premio Max 2008 de las Artes Escénicas como Espectáculo Revelación. Además de su colaboración con Tanttaka, Kukai ha realizado dos espectáculos de calle: ‘Latidos’ (2006) en colaboración con Logela Multimedia y ‘Soka’ (2009). Este último obtuvo la mención especial del jurado en el Festival Internacional de Artes de Calle de Valladolid.

⁴⁷ Ensayo de la obra “The World outside my window” coreografiada por Janet Smith en 1989 en The Place y en la cual tuve el honor de bailar junto con Janet Smith, Gill Clarke, Sean Feldman y Craig Mc Gregor, acompañados por la música original de Christopher Benstead.

⁴⁸ www.theplace.org.uk (consultada el 18 de septiembre de 2011)

movements from modern to post-modern and 'post-post-modern' if you like, much more open-ended".⁴⁹

Según Peter Basset el término Danza Contemporánea en el Reino Unido es utilizado:

*"...to describe a dance genre which includes the techniques of the American and German modern dancers (e.g. Graham, Cunningham, Leeder) and developments of the modern dance, post-modernism, avant-garde dance, and the New dance of British choreographers who use release-based techniques."*⁵⁰

Además del término "*contemporary dance*" utilizado en el Reino Unido, un sinónimo que es también utilizado en el mundo anglosajón para referirse a la danza escénica americana cuyos orígenes se remontan a finales del siglo XIX en EEUU y que se ha ido extendiendo internacionalmente y evolucionando hasta el momento actual, es el término "*Modern Dance*".

Según el diccionario de danza de Oxford, "*modern dance*" es definido como:

*"...theatrical dance which is not based on the academic school of classical ballet...By the end of the 20th century, the barriers between ballet and modern dance were less pronounced as dancers and choreographers worked increasingly in both styles."*⁵¹

En el primer cuarto del siglo XX, las artes plásticas, la música y la literatura ya se habían vuelto modernas mucho antes que la danza y, según Howard Gardner, "*sólo la danza adoptó su aspecto moderno por primera vez en los Estados Unidos, en gran parte como reacción ante las formas de expresión corporal europeas, asiáticas y africanas*".⁵²

Entre las figuras destacadas del siglo XIX precursoras e inspiradoras de la

⁴⁹ Entrevista realizada a Janet Smith por Susan Cunningham en Enero de 2005 y publicada en Article 19. http://www.article19.co.uk/06/interview/janet_smith.php (consultada el 29 de abril de 2011). "*Ha pasado por diferentes movimientos, desde el moderno, hasta el post-moderno, y si quieres hasta el post-post-moderno, mucho más abierto*" (Traducción personal).

⁵⁰ PRESTON-DUNLOP, Valerie (comp.) (1998): *Dance Words*, Amsterdam, Harwood academic Publishers, p.18. "*...para describir un género de danza que incluye las técnicas de los/las bailarines modernos/as americanos/as y alemanes/as (como por ejemplo, Graham, Cunningham, Leeder) y desarrollos de la danza moderna, danza post-moderna, danza avant-garde, y la Nueva Danza de los coreógrafos británicos que usan técnicas basadas en el release.*" (Traducción personal).

⁵¹ CRAINE, Debra & MACKRELL, Judith (2000). *The Oxford Dictionary of Dance*. Oxford: Oxford University Press, p. 328. "*...danza escénica que no está basada en el ballet clásico de la escuela académica...Hacia el final del siglo XX, las fronteras entre el ballet y la danza moderna se suavizaron por lo que bailarines/as y coreógrafos/as fueron trabajando gradualmente en ambos estilos*" (Traducción personal).

⁵² GARDNER, Howard (1995). *Mentes creativas. Una anatomía de la creatividad*. Barcelona: Paidós, p. 288.

Danza Moderna destacamos, por una parte, al músico francés y profesor de declamación Francois Delsarte (1811-1871), quién definió las leyes de la expresión corporal descubriendo la relación estrecha entre pensamiento y gesto⁵³, y, por otra, al músico austriaco Émile Jacques Dalcroze (1865-1950), quién desarrolló un método para el aprendizaje de la música a través del ritmo y el movimiento.

A finales del siglo XIX, las danzas tradicionales, otras formas populares de espectáculo corporal y la insatisfacción por el ballet, iban en aumento. El énfasis del ballet por aquel entonces estaba en la virtuosidad técnica y espectacularidad visual, en detrimento del contenido expresivo, por lo que, como nos describe la historiadora Artemis Markessinis, la experimentación hacia una nueva forma de danza escénica surgió:

“...una serie de americanas extraordinarias comenzaron a experimentar con formas de danza más auténtica... en lugar de vestuario y decorados lujosos, historias tradicionales y exuberante acompañamiento vocal u orquestal, los bailarines modernos introducían temas que trataban sobre la vida moderna, la injusticia social y la relación entre hombre y mujer, o despreciaban completamente la narración.”⁵⁴

Para Jacques Baril la *Danza Moderna* es “*un modo de ser para el hombre que quiere hablar con su cuerpo bailando descalzo*”⁵⁵. Hasta el surgimiento de éste nuevo género de danza, la única danza teatral conocida había sido el Ballet, el cual parecía, por aquel entonces, no ser capaz de expresar la vida contemporánea a través de su técnica académica. Dicha técnica había sido codificada con principios rígidos y casi inmutables desde hacía doscientos años, cuando se había iniciado la profesionalización de los bailarines y fundado la Real Academia de la Danza por parte del rey francés Luis XIV en 1661⁵⁶.

A principios del siglo XX, la *danza moderna* surge paralelamente en *EEUU* y en *el este de Europa*. Los/as pioneros/as Isadora Duncan, Ruth St. Denis, Ted

⁵³ MARKESSINIS, Artemis: *Historia de la Danza desde sus orígenes*, Madrid, Librerías Deportivas Esteban Sanz Martier, 1995, pp. 133-135.

⁵⁴ Ibid, p. 288- 297.

⁵⁵ BARIL, Jacques: *La danza moderna*, Barcelona, Paidós, 1987 (primera ed.), p.13. Título original: *La danse moderne*. D'Isadora Duncan a Twyla Tharp, Trad. M^a Teresa Cirugeda, París, Vigot, 1977, p.13.

⁵⁶ ABAD CARLÉS, ANA, op.cit., p. 28.

Shawn, Loïe Fuller, Rudolf Laban y Mary Wigman no son aceptados como

bailarines/as de danza moderna sino como bailarines “libres”.



Figura 1.3. Isadora Duncan (1915)

Tanto la libertad como la creatividad son factores básicos de la danza contemporánea que se mantienen desde entonces. Los/as pioneros/as encuentran los principios de la técnica en sí mismos según nuevas necesidades de expresión y creación

condicionadas por una sociedad sometida a constantes fluctuaciones sociales, políticas, económicas y científicas. Rechazan la técnica de la danza académica para llegar a *“inventar y reinventar una y otra vez una fraseología del movimiento a fin de que éste conserve siempre su carácter inédito y traduzca el mundo interior del ejecutante”*⁵⁷. De este modo, *“la modern dance se convierte en una forma de danza que evoluciona paralela a la marcha del tiempo”*⁵⁸.

Precisamente, como afirma el Catedrático de Estética y Teoría de las Artes, Román de la Calle, *“el concepto de arte, desde principios del siglo XX, se decanta fuertemente por el dominio de la creatividad...es la creatividad la que reemplaza a la belleza como palanca transformadora del arte”*⁵⁹. En este sentido, Laban dijo en 1948 que *“el hombre moderno debe crear su propio arte del movimiento, y puede verse un comienzo de esto en aquellas formas de danza contemporánea que los norteamericanos, y con ellos los demás países de habla inglesa, llaman **danza moderna**”*⁶⁰.

La investigadora Anita Donaldson nos recuerda sobre Laban que concebía al

⁵⁷ BARIL, J. op. cit., p. 13.

⁵⁸ MARKESSINIS, op. cit., pp. 15-16.

⁵⁹ DE LA CALLE, Román (2012). Entrevista a Román de la Calle por Anna M. Vernia. En Artseduca, nº1, enero 2012, pp. 38. <http://artseduca.webnode.es/descargar-num-1> (consultada el 24 de mayo de 2012).

⁶⁰ LABAN, Rudolf (1993). *Danza Educativa Moderna*. Barcelona: Paidós Técnicas y Lenguajes Corporales. Publicado en inglés la 3ª edición en 1975, p.14.

bailarín/a tanto como artista de danza, como investigador-académico de danza, “*Laban saw no dichotomy between the dance artist and the dance researcher/scholar: he saw the dancer not only as a performer, but also as an important contributor to the creative process; as a researcher, a writer, and importantly, as a generator of theory and praxis*”.⁶¹

Como embrión de la segunda generación de bailarines de danza moderna destacamos a Louis Horst, Doris Humphrey, Charles Weidman y Martha Graham. Es precisamente para designar el trabajo de Martha Graham que se utiliza por primera vez la expresión **Modern Dance** en 1926 en EEUU. *Martha* crea un lenguaje propio, una técnica personal, traduciendo las emociones que experimenta en danza. Esta intérprete, creadora y docente, dijo que: “...*training, technique, is important; but it is always in the artist’s mind only the means to an end. Its importance is that it frees the body to become its ultimate self*”⁶².

Hacia la mitad del siglo XX, destacan José Limón, discípulo de Doris Humphrey, y Merce Cunningham, para quién el caos, el azar y el rechazo de la causalidad lineal son temas recurrentes. **M. Cunningham** es considerado **modernizador de la Danza Moderna, e iniciador de la Danza Post-Moderna**, la cual, según Roger Copeland, se diferencia de la etapa anterior “*al huir de las energías personales profundas, angustiadas y cálidas propias del expresionismo abstracto, para ir hacia un modo de hacer arte más frío, cerebral e impersonal*”⁶³.

Mientras que durante gran parte del siglo XX, sobre todo en EEUU y en el Reino Unido, se concibió a la Danza Moderna como danza escénica que se desarrollaba en oposición al Ballet, al final del siglo XX “*the barriers between*

⁶¹ DONALDSON, Anita. (2004). Dance research at Laban Central of London. En *Actas de las III Jornadas de Danza e Investigación*. Barcelona: Los Libros de Danza, S. L., p. 99. “Laban no vio dicotomía entre artista de danza y académico/investigador de danza: él vio al bailarín no sólo como un intérprete, sino también como un importante contribuyente al proceso creativo; como un investigador, un escritor, y lo que es importante, como un generador de teoría y práctica de la danza” (Traducción personal).

⁶² COHEN, S. J., op. cit., p. 136. “...*la técnica es importante, pero siempre como medio para conseguir un fin, este es, liberar el cuerpo para llegar a ser su verdadero ser.*” (Traducción personal).

⁶³ COPELAND, Roger: *Merce Cunningham. The modernizing of Modern Dance*, New York and London, Routledge, 2004, Contraportada... “the movement away from the hot, anguished, deeply personal energies of abstract expressionism toward a much cooler, brainy, and impersonal mode of art-making” (Traducción personal).

*ballet and modern dance were less pronounced as dancers and choreographers worked increasingly in both styles*⁶⁴.

Según la Dra. Alicia Espejo, el Ballet y la Danza Contemporánea se diferencian en lo siguiente⁶⁵.

Tabla 1.1. Diferencias entre el Ballet y la Danza Contemporánea según la Dra. Alicia Espejo.

BALLET	DANZA CONTEMPORÁNEA
Las formas son graciosas y bellas	Las formas muestran lo bonito y lo feo de la vida
El cuerpo necesita tener una forma en particular y desde niños se trabaja en eso	El cuerpo puede pesar o medir lo que sea mientras está fuerte y flexible
Se trabaja movimientos elevados y saltos	Se trabaja en el suelo y en saltos con caídas
Los pasos básicos están rígidamente definidos	Hay muchos estilos de pasos
La coreografía sigue una historia y tiene varios personajes	La coreografía se basa en ideas y sentimientos
Se basa con ropas y zapatos especiales	Se baila con la ropa que sea. Por lo general bailan descalzos
En el "pas de deux", el hombre carga a la mujer en formas definidas	Uno o más hombres cargan a la mujer o a otros hombres. Inclusive la mujer carga al hombre

Aunque la Danza Contemporánea naciera hace un siglo oponiéndose a la Danza Clásica, especialmente desde la década de los años cuarenta del siglo XX hasta la actualidad, se ha ido despojando gradualmente de esa primera oposición para hoy en día reconocerse un acercamiento y síntesis con la misma. Una primera figura clave en el inicio de acercar la modernidad a la tradición fue el intérprete-coreógrafo-docente, Merce Cunningham quién además de establecer una relación de libertad entre la danza y la música⁶⁶, creó la "Técnica Cunningham", técnica de danza contemporánea basada particularmente en la técnica de Martha Graham y en la de la danza clásica.

Otro coreógrafo de prestigio internacional que ha contribuido al acercamiento entre la danza clásica y la danza contemporánea en el último cuarto del siglo

⁶⁴ CRAINE, Debra & MACKRELL, Judith (2000). *The Oxford Dictionary of Dance*. Oxford: Oxford University Press, p. 328. "las barreras entre el ballet y la danza moderna eran menos pronunciadas al ser el número de bailarines/as y coreógrafos/as que trabajaban en ambos estilos progresivamente mayor." (Traducción personal).

⁶⁵ ESPEJO AUBERO, Alicia (2006). Op. cit., p. 116.

⁶⁶ Sería deseable que esta relación de libertad entre la música y la danza que inició Merce Cunningham en el ámbito de la creación hace más de sesenta años, se transfiriera al ámbito de la educación, para que la danza dejara de estar a la sombra de la ordenación de las enseñanzas de la Música.

XX es William Forsythe. Se inició en la danza clásica en New York siendo adolescente y a los treinta y cinco años de edad, en 1984, ya dirigía y era el coreógrafo principal del Frankfurt Ballet. Creaba sus piezas en colaboración con los/as intérpretes con quienes exploraba traspasar los códigos y reglas de la danza clásica, especialmente con las mujeres en lo que se refiere al trabajo con las zapatillas de puntas. La profesora de danza en la Universidad de Columbia, Sandra Genter escribía de Forsythe que “*the shape and size of his dancers are not as important to him as their ability to co-ordinate their head and arms and their rhythmic sense*”⁶⁷.

El abogado de formación, compositor, crítico de danza y doctor en Estética y Teoría de las Artes, Delfín Colomé, quien tituló su tesis doctoral: *La Guerra Civil española en la Danza Moderna*, confesó haber apoyado, “*con decidido empeño, la introducción de la “modern dance” en España*”⁶⁸. Opinaba que la tensión existente entre las distintas formas de danza, sobre todo el ballet clásico y la danza moderna “*provocaba una serie de compartimentos estancos entre coreógrafos, bailarines, críticos, teóricos y públicos, totalmente polarizados en sus gustos*”⁶⁹ que no beneficiaba a la danza. Además, declaró que “*la posmodernidad actuó como elemento regenerador de esa paralizante situación*”⁷⁰ provocando que la danza no insistiera tanto “*en su propia definición, cuanto en aquello que le es muy propio: ser capaz de transmitir belleza. Y para que una danza sea bella, el coreógrafo que la monta es libre de acudir a las fuentes que quiera*”⁷¹.

La coreografía contemporánea actual es muy heterogénea, por lo que nos podemos encontrar con propuestas fruto de la investigación en el mestizaje entre los distintos lenguajes de danza, y también con coreografía experimental que explora otras fuentes de inspiración como son las técnicas de arte dramático, de artes plásticas y/o de artes visuales. De hecho, cada vez es más difícil, o incluso, como señala el equipo de investigación escénica Artea, es

⁶⁷ GENTER, Sandra (2000). William Forsythe, en BREMSER, Martha (ed.) (2000). *Fifty Contemporary Choreographers*. London and New York: Routledge, p. 112. “...la forma y el tamaño de sus bailarines/as para él no son tan importantes como su habilidad para coordinar la cabeza y los brazos y su sentido del ritmo” (Traducción personal).

⁶⁸ COLOMÉ, Delfín (2007). *Pensar la Danza*. Madrid: Turner Publicaciones S.L., p. 157.

⁶⁹ Ibid, p. 209.

⁷⁰ Ibid, p. 209.

⁷¹ Ibid, p. 209.

“imposible, delimitar las prácticas artísticas contemporáneas de acuerdo a las categorías tradicionales, tanto desde el punto de vista artístico (teatro, artes visuales, cine, música) como desde el punto de vista geográfico o cultural”⁷².

A la definición del concepto de danza contemporánea en el Estado Español contribuyen unas aproximadamente 200 compañías de danza, lo que supone el



50% del total de compañías recogidas en la Guía de Danza de la página web *danza.es*. Mientras que la inmensa mayoría de las mismas denominan su producción coreográfica como danza contemporánea, una minoría la denomina danza-teatro, danza-acción y/o performance.⁷³

Figura 1.4 Libro Gelabert Azopardi 30 anys
<http://www.gelabertazzopardi.com/es/book.php>
(consultada el 29 de enero 2011)

Las compañías más veteranas han conmemorado sus veinticinco años de existencia,

como por ejemplo Ananda Dansa de la Comunidad Valenciana, Mudances de Cataluña o la compañía ahora residente en el Teatre Lliure de Barcelona, Gelabert Azzopardi Companya de Dansa. El director, coreógrafo, bailarín y Premio Nacional de Danza Cesc Gelabert, y la también directora, bailarina y diseñadora de vestuario Lydia Azzopardi, exestudiante de la London Contemporary Dance School (LCDS), son referentes fundamentales de la historia de la danza contemporánea en nuestro contexto español desde su inicio de colaboración artística hace ya treinta años.

⁷² <http://www.arte-a.org/proyectos> (consultada el 20 de julio 2011)

⁷³ http://danza.es/guia/companias/companias_lista (consultada el 20 de julio 2011)

1.2. Características de la Danza Contemporánea

Desde una voluntad integradora de definir lo común a la danza contemporánea en nuestro contexto escénico actual, señalamos como sus características las siguientes:

- 1.2.1. Creación y uso de múltiples técnicas de danza y movimiento
- 1.2.2. Diálogo con otras disciplinas artísticas
- 1.2.3. Uso de espacios escénicos heterogéneos
- 1.2.4. Aumento del estilo de producción por proyectos
- 1.2.5. Gran diversidad de los/as intérpretes

1.2.1. Creación y uso de múltiples técnicas de danza y movimiento

El llegar a ser intérprete de danza está ligado a ser capaz de ejecutar una o más técnicas de danza y o movimiento, por lo que el componente técnico es absolutamente indispensable.⁷⁴

Las técnicas de Danza Contemporánea más conocidas en el ámbito educativo de la danza son las técnicas de danza Graham, Limon, Cunningham, Release y Contact. Podemos afirmar, como dice Carmen Giménez que las técnicas de danza contemporánea están basadas más en acciones motrices, *“no hay pasos, y además, no hay pantomima, y por lo tanto cada uno de los movimientos no tiene un nombre”*⁷⁵.

En los nuevos lenguajes podemos identificar elementos de dichas técnicas de danza, pero además de otras técnicas de danza de varios géneros, incluida la danza clásica, más elementos de técnicas de fortalecimiento y consciencia corporal, como son la acrobacia, Pilates, Feldenkrais, Alexander, Butoh, etc.

⁷⁴ Para profundizar sobre la rendimiento experto en la interpretación de danza referirse a ERICSSON, K.A. & CHARNESS, Neil, HOFFMAN, Robert R., FELTOVICH, Paul J.(editores) (2006). *The Cambridge Handbook of expertise and expert performance*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, pp. 497-504 http://books.google.es/books?id=voWIHWw980UC&pg=PA498&dq=ERICSSON+DANCE+EXPERTISE&hl=es&ei=DBO Tv_qF5Gp8QP2lumpBw&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=1&ved=0CCsQ6AEwAA#v=onepage&qERICSSON%20DANCE%20EXPERTISE&f=false (consultada el 19 de agosto de 2011).

⁷⁵ GIMENEZ MORTE, M. Carmen (2001). *Aproximaciones a Danza Valenciana*. Valencia: Universidad de Valencia. Borrador de la tesis doctoral, p. 98.

1.2.2. Diálogo con otras disciplinas artísticas

Los nuevos lenguajes de danza no necesariamente sólo se construyen a partir del desarrollo y fusión de técnicas corporales sino también son influidos por otras disciplinas artísticas.

Por ejemplo, una corriente de unión entre la danza y las artes plásticas, según Frank Popper, “*proviene del teatro de la Bauhaus (Gropius, Moholy-Nagy, Farkas Molnar y Schlemmer)*”⁷⁶.

Además del movimiento, existen otros elementos indispensables que forman parte de la estructura de una pieza coreográfica de danza contemporánea. Según la historiadora Carmen Giménez Morte, éstos elementos son: “*el tiempo, el espacio, la división en actos, escenas y cuadros, los/las bailarines, la escenografía, la iluminación y la música*”⁷⁷.

En opinión de la Dra. Giménez, “*en la danza contemporánea española destaca la importancia de la escenografía, la iluminación y las artes audiovisuales y decrece considerablemente la importancia de la música en la estructuración de la pieza coreográfica, ya que en muchas escenas se baila en silencio*”⁷⁸.

Las fronteras que establecían y, según el crítico de cine Joan Munsó “*limitaban*”⁷⁹ las disciplinas artísticas hasta la segunda mitad del siglo XX, se han ido progresivamente disipando. Ejemplo claro de ello lo encontramos en los inicios de la danza contemporánea en el Estado Español. José Láinez, bailarín, profesor, coreógrafo y co-director, junto con Concha Martínez, del primer grupo vasco de danza contemporánea “Anexa” entre 1970 y 1973, incorporaba estéticas del cine y el teatro a sus coreografías, y mantenía un profundo discurso coreográfico en relación al espacio, la música y la dramaturgia, siendo de este modo reconocido como “*hombre de teatro total*”⁸⁰.

En los años 60 del siglo XX, la bailarina y coreógrafa neoyorquina Yvonne

⁷⁶ POPPER, Frank (1989). *Arte, Acción y Participación. El artista y la creatividad hoy*. Madrid: Ediciones Akal, p. 88.

⁷⁷ GIMENEZ MORTE, (2001) b., op. cit., p. 100.

⁷⁸ GIMÉNEZ MORTE, M. Carmen (2001) b., op. cit.

http://www.cibernetia.com/tesis_es/CIENCIAS_DE_LAS_ARTES_Y_LAS_LETRAS/TEORIA_ANALISIS_Y_CRITICA_DE_LAS_BELLAS_ARTES/ESTETICA_DE_LAS_BELLAS_ARTES/1 (consultada el 27 octubre 2008).

⁷⁹ MUNSÓ CABÚS, Joan (2000). op. cit. p. 9.

⁸⁰ HERAS, Guillermo (2000). “José Láinez, un pionero ejemplar”, en MUNSÓ CABÚS, Joan (2000) ,op.cit., 143- 145.

Rainer describía entre sus influencias coreográficas *“the non-dramatic dance techniques of Merce Cunningham, the philosophical ideas of John Cage, the visual, non-verbal approach to theatre worked out by various painters and sculptors (Claes Oldenburg, Allan Kaprow) in “happenings” and the ideas of the lately popularized “pop art” and theatre of the absurd”*⁸¹.

Tras la muerte de la bailarina y coreógrafa Pina Bausch, la ministra de cultura chilena, Pilar Urrutia, la recordaba diciendo: *“Hablar de Pina Bausch es referirse a una de las grandes coreógrafas a nivel mundial, pionera de la danza-teatro, una diva de su arte, que colaboró con directores de cine como Pedro Almodóvar o Federico Fellini. Ella era una figura de las artes que cambió la concepción de la danza contemporánea”*⁸².

El teatro es una fuente de inspiración destacable en la danza contemporánea, ejemplo de ello lo tenemos en la compañía valenciana Ananda Dansa que este 2011 cumple treinta años de existencia⁸³.

La tecnología digital es otro elemento a tener en cuenta en la transformación de la creación y producción de danza contemporánea⁸⁴.

1.2.3. Uso de espacios escénicos heterogéneos

La investigadora de danza Victoria Pérez Royo nos recuerda, Desde hace casi cincuenta años, la danza contemporánea no ha cesado en explorar nuevos espacios escénicos. En este sentido, la investigadora Victoria Pérez Arroyo señala que:

“Tejados. Garajes. Estaciones de metro. Lagos. Habitaciones de hotel. Casas privadas. Autobuses. Oficinas. Tiendas. Parques. Playas. Montañas. Museos. Galerías. Bosques. Escaleras. Escaparates. Bares. Puentes. Centros comerciales. Plazas. Fábricas.

⁸¹ RAINER YVONNE EXTRACT FROM A DRAFT LETTER TO “MISS INTRAVIA” 1964, CORRESPONDANCE 1953-68, BOX 7, RAINER ARCHIVE, GETTY RESEARCH INSTITUTE IN WOOD, Catherine (2007). *Yvonne Rainer. The Mind is a Muscle*. London: Afterall, Central Saint Martins, p. 67. *“...las técnicas de danza no dramáticas de Merce Cunningham, las ideas filosóficas de John Cage, la aproximación visual al teatro trabajada por varios pintores y escultores (Claes Oldenburg, Allan Kaprow) in “happenings” y las ideas del últimamente popular “pop art” y teatro del absurdo”*. (Traducción personal).

⁸² <http://www.adn.es/cultura/20090630/NWS-2858-Bausch-Chile-Pina-inspirada-llegara.html> (consultada el 18 de Septiembre de 2011)

⁸³ <http://www.anadadansa.com/compania/index.html> (consultada el 18 de septiembre de 2011).

⁸⁴ MARTINEZ PIMENTEL, LUDMILA CECILINA (2008). *El cuerpo híbrido en la danza: transformaciones en el lenguaje coreográfico a partir de las tecnologías digitales. Análisis teórico y propuestas experimentales*. Tesis Doctoral. Universidad Politécnica de Valencia. Dep. Escultura <http://dspace.upv.es/xmlui/handle/10251/3838> (consultada el 21 de noviembre 2010).

*Paredes. Piscinas. En todos estos lugares se practica danza contemporánea*⁸⁵.

Para Pérez Royo, esta conquista de los espacios circundantes ha convertido la danza contemporánea en una “danza contextual”, llevando lo cotidiano a la escena, no solo en su dimensión física, sino también en “*otras dimensiones del mismo, como lo social, la política, la humana, la rítmica, la atmosférica, la histórica o la arquitectónica*”⁸⁶.

Figura 1.5. Cartel de difusión de LEKUZ LEKU⁸⁷, Festival Internacional de Danza y Certamen de Videocreación en paisajes urbanos, concretamente en la ciudad de Bilbao⁸⁸.



Es habitual que el marco arquitectónico de la ciudad se convierta en escenario de la danza y ésta, para Santiago Cirugeda, actúa, “*modificando así el uso cotidiano del espacio público circundante— los bailarines consiguen transformar aquellos espacios in-ocupados de la ciudad*”⁸⁹. Ejemplo claro de ello lo

encontramos en CQD (Ciudades que Danzan), Red Internacional de festivales que presenta programaciones en paisajes urbanos de treinta ciudades de Europa y Latino América.

⁸⁵ PÉREZ ROYO, Victoria (2008). *¡A bailar a la calle! Danza Contemporánea, Espacio Público y Arquitectura*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, p. 13.

⁸⁶ *Ibid*, p. 14-15.

⁸⁷ Cartel de difusión de LEKUZ LEKU, certamen de videocreación en paisajes urbanos. Lekuz leku es un festival asociado a CQD (Ciudades que Danzan). Red Internacional de festivales que presentan programaciones en paisajes urbanos. www.lafundicion.org (consultada el 3 de febrero 2009).

⁸⁸ Para saber más sobre la Red Internacional de festivales de danza en la ciudad consultar <http://www.cqd.info> (consultada el 11 de mayo 2012).

⁸⁹ CIRUGEDA, SANTIAGO. Danza vertical, Danza Arquitectura en la Revista CQD 2008, p. 23. <http://www.cqd.info/revista/CQD2008.pdf> (consultada el 7 de septiembre 2011).

En la danza contemporánea, es frecuente que se creen coreografías para ser bailadas específicamente en un espacio determinado del paisaje urbano o rural. El uso de espacios cotidianos como escénicos ha favorecido, por un lado, que los/as profesionales de la danza contemporánea profundicen en la búsqueda de nuevas maneras de aproximarse y sensibilizar al público hacia la danza; y, por otro, que el/la espectador/a se transforme en sujeto activo en el proceso creativo, estético y dancístico.

En este sentido, Viola Farber, exbailarina en la Compañía de Merce Cunningham y maestra referente de la técnica Cunningham en la LCDS dijo que *“si se eligen otros lugares distintos de los teatros, la relación con el público resulta más directa.”*⁹⁰

La transferencia de responsabilidad que se efectúa del artista moderno hacia el público, la cual conlleva una participación activa del espectador en el proceso de creación estética ha sido profundamente tratada por el teórico de arte Frank Popper, afirmando al respecto que *“...la participación creciente del espectador ha contribuido a la desaparición del objeto de arte tradicional...lo esencial no es ya el objeto en sí mismo, sino la confrontación dramática del espectador con una situación perceptiva.”*⁹¹

En la danza contemporánea el espacio suele ser tratado además de en su dimensión física, en su dimensión psicológica y social. Al igual que en otras artes, y tal como dice dice Frank Popper, los artistas modernos *“no crean ya una obra, sino que participan en la instauración de un clima que permita establecer, en un plano estético, unas relaciones entre diferentes personas y diferentes fenómenos psicológicos y físicos”*.⁹² Podríamos considerar que este acercamiento de la danza contemporánea a las personas denota una conciencia social de los/as artistas, o como define Popper una *“conciencia socio-estética”*.⁹³

⁹⁰ Citada en POPPER, Frank, op. cit, p. 98.

⁹¹ Ibid, p. 11

⁹² Ibid, p. 296.

⁹³ Ibid, p.296.

1.2.4. Aumento del estilo de producción por proyectos

Los/as bailarines/as de la danza contemporánea raramente tienen contratos indefinidos en grandes compañías públicas. Lo más habitual en este sector es la contratación de los recursos humanos en función de los recursos económicos en cada producción. Según Lluís Bonet, el contexto escénico español profesional, está “*formado fundamentalmente por muy pequeñas empresas*”⁹⁴.

Mientras que la jerarquía laboral en grandes e históricas compañías de ballet (Primer/a bailarín/a-Bailarines Principales-Solistas-Cuerpo de Baile-Aprendices)⁹⁵ aún se mantiene, en el panorama de la danza contemporánea el proceso de democratización es evidente. Hoy por hoy, en las compañías de danza, hay una tendencia a la menor jerarquización laboral, por lo que las diferencias laborales entre los/as intérpretes se han suavizado o incluso desaparecido.

La jerarquía suavizada de Bailarines/as Principales; Primeros Bailarines/as y Cuerpo de Baile se mantiene en la Compañía Nacional de Danza⁹⁶ y convive con la existencia de otras compañías en las que no existe tal categorización, como por ejemplo la Cía. Gelabert-Azzopardi o la Cia. Metros que denomina a todos los miembros de la compañía, bailarines/as o intérpretes.⁹⁷

Este hecho está relacionado con el concepto de democratización al que alude la historiadora Carmen Giménez cuando afirma que: “*La democratización de la danza moderna deriva de un principio de dignidad y respeto por el individuo, por la importancia del sujeto, en las democracias.*”⁹⁸

La bailarina internacionalmente conocida, Alexandra Ferri, expresa la necesidad de aceptar ser vulnerable y no mostrar a cada instante que se es

⁹⁴BONET, Lluís (dir.) (2008). *Análisis económico del sector de las artes escénicas en España*. Ponencia presentada en la tercera edición del Foro Internacional de las Artes Escénicas Escenium 2008 en Bilbao, p. 3. <http://www.inscripcionweb.net/Gesconet/Uploads/PDF/22/Bonet.PDF> (consultada el 12 noviembre 2008)

⁹⁵FUENTES, Sylvia (2010). *Attitude II. El bailarín profesional*. Bilbao: ACDG, pp. 87-97.

⁹⁶ Programa de mano de la Compañía Nacional de Danza. Diciembre 2002. Teatro Arriaga, Bilbao

⁹⁷ Programa de mano del Festival Dantzaldia. Otoño 2000. Bilbao.

⁹⁸ GIMENEZ MORTE, M. Carmen (2001). *Aproximaciones a Dansa Valenciana*. Valencia: Universidad de Valencia. Borrador de la tesis doctoral, p. 81

una gran estrella del siguiente modo:

“El mundo ha cambiado. Ya no hay más fronteras y eso vale para todo y para todos. El quedarse siempre en la misma compañía es casi imposible. Casi se exige el cambio. Y es muy difícil, no es fácil como parece (...) tienes que tener los pies bien plantados en tierra, tener una tranquilidad interna y no pretender mostrar a cada instante que eres la gran estrella del momento (...) Hace falta mucha fuerza interior y aceptarse a uno mismo, aceptar el hecho de ser vulnerable, de equivocarse. Hay que quererse a sí mismo y saber que nadie es un superhombre o una supermujer”⁹⁹.

Hay compañías que se auto-llaman de proyecto en las que es habitual que el número de los intérpretes puede llegar a ser sólo dos o uno.

Para la distribución de las producciones, a veces se juntan varias compañías y/o intérpretes-creadores individuales, como en el caso de la obra *Vuelo 6.408*, producción de cuatro coreografías de cuatro intérpretes-coreógrafos del panorama español (Natxo Montero, Janet Novas, pisando Ovos, Sharon Fridman).

1.2.5. Gran diversidad de los/as intérpretes de danza

Según las características de la danza contemporánea hasta ahora mencionadas, los/as intérpretes de danza contemporánea precisan ser competentes, en los ámbitos motriz, expresivo, creativo y socio-emocional.

Los/as intérpretes requieren ser personas versátiles dispuestas a:

- Aprender varias técnicas corporales e incluso técnicas de otras disciplinas artísticas ya que cada coreógrafo/a se caracteriza por utilizar su propio lenguaje escénico original.
- Adaptarse a espacios escénicos tanto tradicionales como no.
- Simultanear varias producciones y/o actividades profesionales.

En el/la bailarín/a de danza contemporánea se valora la aportación personal y la propia identidad, por lo que no existe un único perfil de intérpretes.

⁹⁹ GASTÓN MESSERSCHMIDT, Juan (2000). Entrevista a Alexandra Ferri, en *Revista Por la Danza*, nº 46-47 doble, p. 60.

A continuación analizaremos la diversidad de los/as mismos/as en relación a la forma corporal, la trayectoria de formación o el desarrollo profesional.

1.2.5.1. Diversidad de intérpretes en relación a la forma corporal

Tradicionalmente, el/la bailarín/a de danza escénica, más la bailarina que el bailarín, se esfuerza por alcanzar parecerse a un modelo estético ideal de cuerpo externo a sí mismo/a que se caracteriza por ser de delgado a muy delgado, una longitud determinada, flexible y con capacidad de amplia rotación externa de extremidades inferiores.

La bailarina mejicana y Dra. en Psicología, Tania Violeta Dávila Ramírez nos habla de la ocupación del bailarín/a por trascender su propio cuerpo *“El deseo de existir más allá de su cuerpo, persiste en cada uno de los bailarines/bailarinas intentando volar, experimentando el sufrimiento, poniendo su cuerpo a prueba”*¹

Sin embargo, en los últimos cincuenta años la tendencia en este sentido es la de ser uno mismo/a con su propia identidad, por lo que la diversidad en relación a la forma corporal tanto de las bailarinas como de los bailarines en la danza contemporánea es alta.

En relación al peso, Josephine-Ann Endicott, bailarina en un primer momento del Australian Ballet Company, recuerda haber sido contratada en la compañía de danzateatro de Pina Bausch aunque por aquel entonces no estaba delgada. En la audición, el peso no fue un obstáculo para P. Bausch declara en una entrevista J.A. Endicott: *“...I was a little bit shabby, a little bit fat, but she immediately liked me...”*¹⁰⁰.

En la danza escénica el/la bailarín/a ha sido tradicionalmente tratado como un objeto de arte sujeto a un modelo ideal específico de belleza, en el que el

¹⁰⁰ UNIVERSCINE. Entrevista realizada a Jo- Ann Endicott. http://www.dailymotion.com/video/xflmf_les-novices-de-pina-bausch-rencontre-avec-jo-ann-endicott_shortfilms(consultada el 15 de mayo de 2011)... *Yo estaba en baja forma, un poco gorda, pero a ella enseguida le gusté...*” (traducción personal)

hombre, más alto que la mujer, debe ser atlético y fuerte, mientras que la mujer debe ser delgada y ligera.

Sin embargo, en la danza contemporánea actual, lo más importante es cómo se mueve el/la intérprete y no así, la forma de su cuerpo. Es decir, el/la **intérprete** no está determinado **por un modelo externo** a sí mismo, sino que es tratado/a como **una persona singular que con todo su ser se mueve**, por lo que la forma del cuerpo del intérprete no es tan importante. Al respecto, Merce Cunningham en 1977 decía:

“Lo que quiero es ver la forma que adquiere el movimiento en distintas personas; hay que verlo en los bailarines. En el ballet existe una especie de ideal que dicta que tienes que imitar o esforzarte por parecerse a algo, y lo mismo ocurría en la danza moderna cuando yo empecé, se suponía que todo el mundo tenía que parecerse a alguien, tener el mismo aspecto que ese modelo (...) si tienes un bailarín con el brazo y la muñeca muy largo y otro sin muñeca, por así decir, no puedes pretender que los dos bailen por igual pero lo que sí puedes es darles el mismo movimiento y ver cómo lo ejecuta cada uno en relación a sí mismo, a su propio ser, no como bailarín sino como persona”¹⁰¹.

Otro ejemplo de gran diversidad corporal lo encontramos en Danza Mobile, compañía española de danza contemporánea profesional nacida en 1995, la cual está integrada por artistas con y sin discapacidad física e intelectual¹⁰².

1.2.5.2. Diversidad de intérpretes en relación a la trayectoria de formación

Los/as bailarines/as de danza contemporánea se caracterizan por no seguir un mismo itinerario de formación inicial de danza en relación a la:

- Edad de inicio
- Duración
- Intensidad

En la tabla 1.2., se especifican *las diferencias entre el modelo tradicional y los modelos actuales de formación inicial de intérpretes de danza.*

¹⁰¹ CUNNINGHAM, Merce & LESSCHAEVE, Jacqueline (2009), op. cit., p.75.

¹⁰² <http://www.escenamobile.es/Programacion.aspx/Ficha/5d2f6513-7869-49e7-bc9d-a79c07675685> (consultado el 9 de marzo de 2010)

Tabla 1.2. Diferencias entre el modelo tradicional y los modelos actuales de formación inicial de intérpretes de danza

Formación inicial de intérpretes de danza	Edad de inicio	Duración	Intensidad
Modelo tradicional	Infancia, alrededor de los 8 años	10 años	Alto nº de horas de dedicación semanal, hasta aprox. 25 hs/sem. durante los diez años
Modelos actuales	Variable (Infancia o Adolescencia)	Variable	Variable

El modelo de formación tradicional parte del primer pedagogo de la danza académica y director de la Academia Imperial de Danza y Pantomima de la Scala de Milán, Carlo Blasis en el siglo XIX. La historiadora de danza Artemis Markessinis nos recuerda que Blasis estableció lo siguiente: *“los alumnos no podían tener menos de ocho años ni más de doce, debían estar muy bien constituidos y dispuestos a permanecer allí ocho años para su aprendizaje, sin que se les pagara sueldo alguno durante los primeros. La práctica diaria era de tres horas de danza y una de mímica, además de los ensayos para las representaciones teatrales”*¹⁰³.

Existen bailarines/as profesionales de danza contemporánea que se han formado de una manera más tradicional, es decir, iniciando la formación de danza en la infancia y estudiando durante al menos 10 años de forma intensiva, y también otros/as que han iniciado su formación de danza en la adolescencia o incluso en la temprana juventud, sin haber llegado a estudiar diez años o haber dedicado un alto número de horas semanales al estudio de la misma durante toda su formación.

¹⁰³ MARKESSINIS, Artemis (1995), op. cit., p. 99.

Figura 1.6. La exbailarina y coreógrafa contemporánea Twyla Tharp a sus 66 años de edad en 2007¹⁰⁴



También es compatible un inicio temprano en la formación en danza con un inicio profesional pasados los 20 años. Un ejemplo vivo lo tenemos en la coreógrafa y exbailarina Twyla Tharp, quien se inició en la danza a los cuatro años de edad. En sus últimos años como adolescente, simultaneó su formación universitaria en Historia del Arte en la Universidad de Columbia de New York, con los estudios de danza clásica y moderna en el American Ballet Theater y

con los grandes maestros/as de la danza moderna y post-moderna: Martha Graham, Merce Cunningham, Paul Taylor y Eric Hawkins. A los 22 años, tras graduarse en Historia del Arte, inició su carrera profesional en la danza uniéndose a la Paul Taylor Dance Company.

Por otra parte, la intérprete, coreógrafa, docente y directora de su propia compañía, Martha Graham (1894-1991), fue capaz de crear la técnica de danza *Graham*, aun habiendo empezado a aprender danza cumplidos los veinte años de edad. Además, como nos recuerda el investigador de danza contemporánea Eugenio Cueto Barragán, Martha “dejó de bailar en el escenario a los 75 años y su última coreografía (*Mapple Leaf Rag*), la creó a los 96 años”¹⁰⁵

¹⁰⁴ Foto obtenida en

http://www.google.es/imgres?imgurl=http://top-people.starmedia.com/tmp/swotti/cacheDHD5BGEGDGHHCNA%3DUGVVCGXLLVBLB3BSZQ%3D%3D/imgTwyla%2520Tharp1.jpg&imgrefurl=http://top-people.starmedia.com/arte/twyla-tharp_17235.html&h=349&w=250&sz=11&tbid=XI29mEg5wApoJM:&tbnh=96&tbnw=69&prev=/search%3Fq%3Dtwyla%2Btharp%2Bimagen%26tm%3Disch%26to%3Du&zoom=1&q=twyla+tharp+imagen&docid=rq0dM3Cl5ZAnqM&hl=es&sa=X&ei=xmh2To3jl8yp8QPnw_TzDQ&ved=0CCcQ9QEwAg&dur=337 (consultada el 18 de septiembre de 2011)

¹⁰⁵ CUETO BARRAGÁN, Eugenio (2008). *La gestión de procesos creativos en la danza contemporánea universitaria de Bogotá*. Tesis doctoral dirigida por Dr. Manuel Lorenzo Delgado. Colombia: Editorial de la Universidad de Granada, p. 54.

Merce Cunningham admitía que para su compañía seleccionaba bailarines sin la técnica necesaria, que tal vez no habían “*recibido suficiente formación*”¹⁰⁶. Con respecto a la forma corporal Cunningham añadía que “*en muchos casos son todavía muy jóvenes y, a medida que va pasando el tiempo, simplemente sus cuerpos cambian de todos modos*”.¹⁰⁷

1.2.5.3. Diversidad en cuanto al ejercicio de actividades profesionales

En la danza contemporánea es habitual que el/la intérprete realice diversas actividades profesionales ya sea de forma simultánea o a lo largo del desarrollo profesional, por lo que se demanda un perfil de ***intérprete polivalente***.

La estructura profesional es precaria, siendo el sector independiente amplio y abundando las compañías de pequeño formato. Es habitual que un mismo profesional realice diversas actividades profesionales durante largos períodos de su trayectoria profesional, en los que puede simultanear el ámbito artístico, educativo y empresarial.

Con respecto a la realización de las coreografías se da de forma colectiva, siendo, por tanto, los intérpretes también creadores o coautores de la pieza coreográfica. La autoría colectiva puede significar que:

- La coreografía ha sido creada conjuntamente por coreógrafo/a e intérpretes-creadores.
- La idea original y dirección ha sido del coreógrafo/a y los intérpretes-creadores han colaborado en el proceso creativo.
- En el proceso creativo de la coreografía, además del coreógrafo/a e intérpretes-creadores también ha colaborado el público.¹⁰⁸

La autoría plural y la participación colectiva en el arte en general han experimentado un verdadero desarrollo y resurgimiento desde los años noventa. Como señala la artista interdisciplinar Teresa Marín García, la estructura de estas nuevas formas de colaboración se configuran como

¹⁰⁶ CUNNINGHAM, Merce & LESSCHAEVE, Jacqueline (2009), p. 76.

¹⁰⁷ *Ibidem*, p. 76.

¹⁰⁸ Ejemplo de este caso especial de creación colectiva se da en la producción dirigida por Cesc Gelabert “Un día con el público”, que en el momento de escribir estas líneas, abril de 2011 se encuentra de gira.

“grupos, equipos, colectivos, asociaciones, o colaboraciones esporádicas, ya sean entre artistas, o entre artistas y personas de diferentes disciplinas, aficionados o público en general”¹⁰⁹.

El historiador de arte Frank Popper defiende las capacidades creativas de cualquier individuo y define la creación colectiva como la culminación de un proceso. En palabras de Popper la creación colectiva:

“Es la culminación de un proceso que comienza con la afirmación de una originalidad y de una identidad y que lleva a través de una fusión en grupos, a un anonimato en el que el artista cede una parte de su responsabilidad de creador a otros especialistas o no-especialistas o al público en general. Finalmente la noción de creación colectiva depende de una progresión metodológica que varía según las técnicas empleadas y concierne a distintas etapas de elaboración de la obra, de la idea o de la actividad artística”.¹¹⁰

A parte de la figura del/la intérprete que colabora en el proceso creativo de las coreografías, al cual denominaríamos intérprete-creador/a, es también habitual la figura del/la coreógrafo/a que también es intérprete, es decir coreógrafo/a-intérprete.

Además, ya sea dentro de las funciones a realizar en la compañía/s de danza con la/s que se está trabajando o como otra actividad profesional que se simultánea con la de bailar, es habitual que el/la intérprete profesional de danza contemporánea realice también actividad docente de sensibilización y/o formación.

1.3. A modo de síntesis

Recordemos que la finalidad última de esta investigación es ajustar más adecuadamente la ordenación de las enseñanzas dirigidas a la formación de intérpretes de danza contemporánea, a la diversidad del alumnado interesado en llegar a ser profesional.

¹⁰⁹ Citado por MARÍN GARCÍA, Teresa (2006). *Creación artística en equipo. Comunidad Valenciana (1985-2005)*. Valencia: Institució Alfons el magnànim-Diputació de Valencia, p. 22.

¹¹⁰ Ibid, p. 23.

Precisamente en este primer capítulo, antes de adentrarnos en la ordenación de las enseñanzas, hemos querido analizar la gran diversidad de los/as intérpretes que caracteriza a la danza contemporánea.

Entendemos la **danza contemporánea como un tipo de inteligencia cinético-corporal** cuyos dos componentes básicos son la libertad y la originalidad. Es un género de danza escénica moderna, viva, que se sucede en un espacio y un tiempo determinado, y que es medio de interpretación, elaboración simbólica y participación en el contexto social circundante.

Los/as intérpretes de danza contemporánea precisan ser versátiles y competentes a nivel motriz, expresivo, creativo, y socio-emocional, dispuestas a:

- aprender varias técnicas corporales e incluso técnicas de otras disciplinas artísticas ya que cada coreógrafo/a se caracteriza por utilizar su propio lenguaje escénico original.
- adaptarse a espacios escénicos tanto tradicionales como no
- simultanear varias producciones y/o actividades profesionales

Por otra parte, la diversidad de los/as intérpretes de danza contemporánea es grande con respecto a la forma corporal, a la trayectoria de formación y al ejercicio de actividades profesionales.

El/la **intérprete** no está determinado **por un modelo externo** a sí mismo, sino que es tratado/a como **una persona singular que con todo su ser se mueve**, por lo que la forma del cuerpo del intérprete no es tan importante.

Con respecto a la trayectoria de formación inicial, existe gran variabilidad sobre la edad de inicio, duración e intensidad de la misma entre los/as intérpretes de danza contemporánea.

Se demanda **un perfil de intérprete polivalente** que además de ejecutar exquisitamente el movimiento, sea expresivo/a, creativo/a y capaz de transmitir su conocimiento.

**MARCO NORMATIVO DE LAS
ENSEÑANZAS DE DANZA EN
EL ESTADO ESPAÑOL:
Revisión histórica (1990-2010)**

*La danza es habitar el cuerpo con el corazón y la mente*¹¹¹

Cesc Gelabert

2. MARCO NORMATIVO DE LAS ENSEÑANZAS DE DANZA EN EL ESTADO ESPAÑOL: Revisión histórica (1990-2010)

2.1. La ordenación educativa de las enseñanzas de danza antes de 1990

2.2. Entrada oficial de las enseñanzas de danza en el sistema educativo español en 1990 (LOGSE)

2.2.1. La danza como contenido obligatorio en las enseñanzas de régimen general

2.2.2. Las enseñanzas de danza como enseñanzas de régimen especial

2.2.2.1. La Enseñanza no Reglada de Danza

2.2.2.2. La Enseñanza Reglada de Danza

2.2.2.2.1. Grado Elemental de Danza

2.2.2.2.2. Grado Medio de Danza

2.2.2.2.3. Grado Superior de Danza

2.2.3. Debate en torno a las enseñanzas de danza LOGSE

2.3. Contexto normativo de la enseñanza reglada de danza vigente desde 2006 (LOE)

2.3.1. Enseñanzas Elementales de Danza

2.3.2. Enseñanzas Profesionales de Danza

2.3.3. Enseñanzas Superiores de Danza

2.4. A modo de síntesis

¹¹¹ GELABERT, Cesc (31 de marzo 2011). Cita dicha por Cesc Gelabert durante su producción "Un día con el público" en el Bizkaia Aretoa de Bilbao.

2. MARCO NORMATIVO DE LAS ENSEÑANZAS DE DANZA EN EL ESTADO ESPAÑOL: Revisión histórica (1990-2010)

En el presente capítulo revisamos, desde una perspectiva histórica, la ordenación educativa de las enseñanzas de danza en el Estado Español hasta 1990 de una forma general y, más detalladamente, desde 1990 a 2010.

Concretamente entre 1990 y 2010, el objeto de estudio es la normativa de las enseñanzas de danza incluida en dos leyes que desarrollan el derecho a la educación, la **Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo**, o también llamada **LOGSE**¹¹² y la **LEY ORGANICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación**, a partir de ahora **LOE**¹¹³.

2.1. La ordenación educativa de las Enseñanzas de Danza antes de 1990

La consideración académica y administrativa de los estudios de danza en España data de hace casi doscientos años, siendo ésta pobre e insuficiente. Los estudios oficiales de danza han tenido el objetivo exclusivo de profesionalizar y se han regulado casi exclusivamente en dependencia de otras enseñanzas artísticas, sobre todo de la música y el arte dramático, sin tener tratamiento legal adecuado ni marco normativo específico.

En 1830, la enseñanza de **Baile** estaba asociada a la Música y a la Declamación, como así consta en el Reglamento del Real Conservatorio de Música y Declamación de María Cristina en Madrid. Al respecto la historiadora de danza Margarita Muñoz Zielinski detalla:

¹¹² JEFATURA DEL ESTADO. LEY ORGÁNICA 1/1990, de 3 de octubre, de ordenación General del Sistema Educativo (BOE nº 238, de 4 de octubre de 1990). La LOGSE convive en su tiempo con otras tres leyes orgánicas educativas, la LODE, la LOPEG y la LOCE. Sin embargo, éstas no serán objeto de nuestro estudio ya que no incorporan una regulación expresa para las enseñanzas de danza. LEY ORGANICA 8/1985, de 3 de julio, reguladora del derecho a la educación (BOE nº 159, de 4 de julio 1985); la LEY ORGANICA 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes (BOE nº 278, de 21 de noviembre 1995); LEY ORGANICA 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (BOE núm. 307, martes 24 diciembre 2002).

¹¹³ JEFATURA DEL ESTADO. LEY ORGANICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE núm.106, Jueves 4 mayo 2006).

*Entre las plazas de dotación para la enseñanza, que eran las de composición, piano y acompañamiento, violín y viola, solfeo, violonchelo, contrabajo, flauta, octavín y clarinete, oboe y corno inglés, fagot, trombón, trompa, clarín y clarín de llave, arpa, lengua castellana y lengua italiana, encontramos la de baile.*¹¹⁴

En 1857, según lo dispuesto en la Ley de Instrucción Pública, también llamada Ley Moyano¹¹⁵, las enseñanzas de Música y Declamación, establecidas en el Real Conservatorio de Madrid entraron a formar parte de las enseñanzas superiores de Bellas Artes. Concretamente, el artículo 55 de la Ley de Moyano establece que “...en la carrera de Bellas Artes se comprenden las de Pintura, Escultura, Arquitectura y Música”¹¹⁶. Y, en el artículo 58 de esta Ley se dispone que “...un Reglamento especial determinará todo lo relativo a las enseñanzas de Música vocal e instrumental y Declamación, establecidas en el Real Conservatorio de Madrid.”¹¹⁷

Con respecto al siglo XX, las historiadoras Beatriz Martínez del Fresno y Nuria Menéndez Sánchez señalan que “la danza creada en España a lo largo de esta centuria se ha apoyado principalmente en técnicas y estilos nacionales, mientras que las bases académicas del ballet clásico y las técnicas de danza moderna se utilizaron sólo marginalmente hasta el último cuarto de siglo”.¹¹⁸

De forma paralela ocurrió lo mismo en la enseñanza oficial. En los años 40 del siglo XX los primeros estudios de danza oficiales llamados bailes folklóricos se iniciaron por la entonces profesora titular del Real Conservatorio de Música y Declamación de Madrid, Laura Santelmo, evolucionando en 1969 con la figura de Mariemma en la enseñanza oficial de la danza española.

En cuanto a la danza clásica oficial ésta empezó en 1944 en Barcelona con el catedrático Joan Magriñá, mientras que la catedrática Ana Lázaro establecería un programa de siete cursos en Madrid en 1966. Por último, la enseñanza de la danza contemporánea oficial sería iniciada por José Láinez a finales de la

¹¹⁴ MUÑOZ ZIELINSKI, Margarita (2002). *Aspectos de la danza en Murcia en el siglo XX*. Murcia:Universidad de Murcia, Servicio de publicaciones, pp. 177-178.

¹¹⁵ Ley de Instrucción Pública, 2 setiembre de 1857, Título III, capítulo II, Artículos 55 y 58 (Gaceta de Madrid nº 1710, jueves 10 setiembre 1857).

¹¹⁶ *Ibíd.*, art. 55, p. 1.

¹¹⁷ *Ibíd.*, art. 58, p. 1.

¹¹⁸ MUÑOZ ZIELINSKI, Margarita, op. cit., p. 184.

década de los años 70 en el Institut del Teatre de Barcelona.

El primer plan oficial de estudios de danza publicado oficialmente data de 1941, Orden de 21 de julio de 1941, Ministerio de Educación Nacional, BOE 3 de Agosto. En dicha Orden se regulaban las enseñanzas de “bailes folklóricos”, repartidas en 5 cursos e impartidas en el Conservatorio Nacional de Música y Declamación de Madrid¹¹⁹. La profesora titular de esta enseñanza era Laura Navarro, conocida artísticamente como “Laura de Santelmo”, quien se había especializado como bailarina de danza española. Margarita Muñoz señala al respecto de esta enseñanza oficial que *“al comenzar...se denominaría folklórica, mientras que la académica, o clásica quedó relegada como ejercicios complementarios o de preparación”*.¹²⁰

A partir del 12 de julio de 1946, el Institut del Teatre, entonces llamado Conservatorio Superior de Música y Declamación de Barcelona, es autorizado para extender diplomas de danza similares a los entregados por el Conservatorio de Madrid¹²¹. Los comienzos de la danza clásica oficial en el Institut se deberán a Joan Magriñá, catedrático de danza desde 1944.

Posteriormente, el Decreto de 11 de Marzo de 1952 dispuso la separación entre las Secciones de Música, Declamación y Danza de los Conservatorios.

La historiadora de danza Ana Isabel Elvira refiriéndose a la Sección de Danza los Conservatorios señala que *“...el pretendido papel unificador y didáctico de esos centros oficiales no fue el esperado: ni sus planes de estudios se sostenían sobre los mismos criterios, ni aportaron los frutos formativos deseados...Dichas escuelas acaparaban el conjunto de la enseñanza oficial ofreciendo clases de los dos estilos de danza vigentes (clásico y español)”*.¹²²

¹¹⁹ Encontramos al respecto materias objeto de estudio, resumen legislativo y breve historia de los conservatorios en Muñoz Zielinski, M., op. cit. pp. 177-184.

¹²⁰ Ibid, p.184

¹²¹ Para conocer más sobre la enseñanza de la danza en Conservatorio Superior de Música y Declamación de Barcelona en los años 40 del siglo XX remitirse a ELVIRA ESTEBAN, Ana I. (1998). *Una aproximación a la danza académica en España: Aportaciones artísticas y estéticas de María de Ávila*. Tesis doctoral dirigida por el Dr. Miguel Cereceda Sánchez. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid, p. 267-268.

¹²² Ibidem, p. 281

En algunos casos, la Sección de Danza formaba parte de una Escuela de Arte Dramático, como era el caso de la Sección de Danza en Madrid integrada en la Real Escuela Superior de Arte Dramático hasta que en 1967 se transformara en la Real Escuela Superior de Arte Dramático y Danza. En 1970, la Ley General de Educación dispuso que las Escuelas de Arte Dramático se incorporarían a la ordenación de la Educación Universitaria pero esta disposición no llegó a aplicarse.¹²³

Los estudios profesionales anteriores a 1990 eran de carácter práctico basados casi exclusivamente en el aprendizaje técnico de cada género de danza sin apenas atención a otro tipo de conocimiento. En este sentido, Ana Isabel Elvira, señala que:

“Hasta la reciente aplicación de la LOGSE, en la mayor parte de los centros oficiales que han impartido enseñanzas de danza en este país, los programas de formación han incluido tan solo materias de carácter práctico. Esto ha sucedido aun a pesar de que los planes de estudios contaban con algunas asignaturas teóricas y de que estos estudios pueden considerarse de larga duración; pues discurren entre 5 y 9 años, según la especialidad y el centro. Además en los escasos centros donde sí se han impartido materias de carácter teórico, a estas asignaturas apenas se les ha otorgado importancia.”¹²⁴

Los planes de los estudios de danza, los cuales eran diseñados de forma arbitraria por cada centro de enseñanza sin consenso en estructura y contenido, no se publicaron oficialmente hasta 1990.

Esta desatención legislativa ha desembocado en una situación profesional que perdura hasta nuestros días y que agravia a los/as profesionales que realizaron sus estudios oficiales anteriormente a la aplicación de la LOGSE de 1990, ya que las titulaciones de estos últimos son equivalentes al grado superior de danza LOGSE, exclusivamente a efectos de docencia y no a efectos académicos. En el Real Decreto 169/2004, actualmente derogado y sustituido por el Real Decreto 798/2005, se establecieron los requisitos para obtener la equivalencia de los estudios de danza anteriores a la LOGSE y en él se reconocía que:

¹²³ <http://www.educacion.es/espacio-europeo-educacion-superior.html> (consultada el 1 de abril de 2010)

¹²⁴ ELVIRA ESTEBAN, Ana, op.cit.,p. 12.

“Las enseñanzas oficiales de danza se han impartido, durante las últimas décadas, en conservatorios de música, en escuelas de arte dramático, en escuelas de arte dramático y danza, y en conservatorios de danza. Las enseñanzas de danza, como todas las enseñanzas artísticas, se vieron afectadas por una problemática histórica singular, que tuvo como consecuencia su situación marginal en el sistema educativo, la insuficiente atención legislativa, la pervivencia de sistemas formativos tradicionales y su orientación predominantemente profesionalizadora, cuyas secuelas han llegado prácticamente hasta nuestros días.”¹²⁵

La marginalidad de la danza en el sistema educativo de entonces se constata en la inexistencia de la materia de danza en la educación obligatoria por una parte, y la precaria consideración académica de los estudios profesionales de danza por otra.

La Ley General de Educación de 1970, sustituida por la LOGSE, en su Disposición Transitoria Segunda indicaba que “las Escuelas Superiores de Bellas Artes, los Conservatorios de Música y las Escuelas de Arte Dramático se incorporarán a la educación universitaria en sus tres ciclos, en la forma y con los requisitos que reglamentariamente se establezca”¹²⁶. Sin embargo esta primera intención no se desarrolló normativamente ni se aplicó en materia de danza.

2.2. Entrada oficial de las enseñanzas de danza en el Sistema Educativo Español en 1990 (LOGSE)

Desde 1990 y hasta la aplicación de la **Ley Orgánica de Educación** en 2007 en materia de danza¹²⁷, la normativa aplicable a la enseñanza y aprendizaje de la danza en el Estado Español ha sido la dispuesta en la **Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo**, o también llamada **LOGSE**.

En la LOGSE y su desarrollo, la danza es contenido a estudiar en la educación

¹²⁵ MINISTERIO DE EDUCACION, CULTURA Y DEPORTE. REAL DECRETO 169/2004, de 30 de enero, por el que se establecen los requisitos para obtener la equivalencia entre los estudios completos de danza anteriores a la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, y los estudios superiores de danza regulados en ella, y se establecen los complementos de formación para la obtención del título superior de Danza.

¹²⁶ LEY 14/1970, de 4 de agosto, (Jefatura), General de Educación y Financiación de la Reforma Educativa (BOE n. 187 de 6/8/1970).

¹²⁷ REAL DECRETO 806/2006, de 30 de junio, por el que se establece el calendario de aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo, establecida por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE núm. 167, Viernes 14 julio 2006).

obligatoria, y es también reconocida como enseñanza artística que tiene como finalidad proporcionar a los alumnos una formación artística de calidad y garantizar la cualificación de los futuros profesionales de la danza.

La LOGSE estableció el primer marco jurídico obligatorio de ámbito estatal que regulara la enseñanza de la danza. Se aprobó la ley en 1990 tras una etapa de experimentación que comenzó en 1983 y los primeros planteamientos de reforma se dieron en 1981 enfocados a aumentar la calidad de las Enseñanzas Medias- Bachillerato y Formación Profesional¹²⁸.

La LOGSE, con respecto a las enseñanzas artísticas, reconoció el valor formativo integral de las artes en general y de la danza en particular.

Esta Ley Orgánica supuso una reforma educativa de principios básicos, esto es, una formación artística integral del alumno en la enseñanza general y una formación integral del profesional en el régimen especial. Por primera vez en el Estado, la danza entraba en las aulas del sistema educativo general, y se establecía un currículo común estatal en su enseñanza profesional.

Hasta entonces, los estudios oficiales de bailes folclóricos, danza española, ballet clásico y danza contemporánea, habían respondido a planes de estudios diversos, sin la obligatoriedad de unas enseñanzas mínimas comunes a todo el territorio español¹²⁹.

En 1990, la demanda social por la cultura en general y por las enseñanzas artísticas en particular, había experimentado un notable incremento. La LOGSE permitió a la enseñanza de la Danza ser incluida dentro de una norma jurídica

¹²⁸ Para profundizar sobre la LOGSE consultar PEREZ RUBALCABA, Alfredo. *Las Razones de la Ley*. En CANO MESA, Gema (ed.): *Informe educativo 2000. Evaluación de la LOGSE*. Madrid: Grupo Santillana, 2000, pp.13-25.

¹²⁹ La equivalencia de las titulaciones anteriores a la LOGSE al grado superior de dicha ley se rige por el MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. REAL DECRETO 798/2005, de 1 de julio, por el que se establecen los requisitos para obtener la equivalencia, a los efectos de docencia, entre los estudios completos de danza anteriores a la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, y los estudios superiores de danza regulados en ella. (BOE núm. 72, miércoles 20 julio 2005) y por la ORDEN ECI/1082/2006, de 6 de abril, para la aplicación de lo dispuesto en el Real Decreto 798/2005, de 1 de julio, por el que se establecen los requisitos para obtener la equivalencia, a los efectos de docencia, entre los estudios completos de danza anteriores a la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, y los estudios superiores de danza regulados en ella (BOE, nº 89, viernes 14 abril 2006).

de carácter general y obligatorio. Por lo tanto, la Danza pasó a formar parte de la estructura del sistema educativo en las enseñanzas de régimen general, a la vez, que se organizó como enseñanza de régimen especial permitiendo diversos grados profesionales y alcanzando titulación equivalente a licenciado universitario.

La Ley se fue complementando con Reales Decretos, Decretos, y Órdenes, que permitieron el establecimiento de una normativa tanto estatal como autonómica. De ahí que los estudios conducentes a títulos académicos y profesionales con validez general, se atengan a un currículo común y a otro específico. La L.O.G.S.E. define currículo¹³⁰ como el conjunto de objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada uno de los niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades del sistema educativo que regulan la práctica docente. La parte común básica a todo el Estado, que es nuestro objeto de estudio, es asignada por el Gobierno Central, esto es, el 55% de los contenidos básicos de las enseñanzas mínimas para las Comunidades Autónomas que tengan lengua oficial distinta del castellano, y el 65% para aquellas que no la tengan. Las Administraciones Educativas competentes, por su parte, completan el currículo de los distintos niveles, etapas, ciclos, grados y especialidades, atendiendo a su diversidad y características específicas¹³¹.

El espíritu de la LOGSE refleja una concepción humanista de la educación que favorezca el desarrollo de la propia identidad del individuo, el conocimiento crítico y el ejercicio de los valores democráticos, tal como se indica en el principio del preámbulo:

“El objetivo primero y fundamental de la educación es el de proporcionar a los niños y a las niñas, a los jóvenes de uno y otro sexo, una formación plena que les permita conformar su propia y esencial identidad, así como construir una concepción de la realidad que integre a la vez el conocimiento y la valoración ética y moral de la misma. Tal formación plena ha de ir dirigida al desarrollo de su capacidad para ejercer, de manera crítica y en una sociedad axiológicamente plural, la libertad, la tolerancia y la solidaridad.”¹³²

¹³⁰ El Anteproyecto de la LOE, añade a la definición de currículo de la LOGSE, el conjunto de competencias básicas (Capítulo III, artículo 6).

¹³¹ Ver artículo 4 de la LOGSE.

¹³² LOGSE, op.cit., preámbulo.

Las dos Leyes Orgánicas que se exponen con mayor profundidad en esta investigación, la LOGSE (1990) y la LOE (2006), aunque promovidas ambas por el Partido Socialista Obrero Español, lo han sido en Gobiernos socialistas diferentes. Manuel de Puelles Benítez, con respecto a la LOGSE declara que *“...es una ley ideológica y política-todas las leyes educativas lo son en cuanto que emanan del máximo órgano político, el Parlamento, y porque incorporan buena parte de los valores del partido político que las promueve.”*¹³³

La LOGSE organiza las enseñanzas de régimen general, las enseñanzas de régimen especial, la educación de las personas adultas y la educación especial, además de regular la calidad de la enseñanza.¹³⁴ El carácter en principio flexible de esta ley permite una evaluación continua y crítica de la misma que incorpore las innovaciones adecuadas para alcanzar una constante mejora de la calidad educativa.

El Artículo 3 de la LOGSE hace referencia al ordenamiento educativo de las enseñanzas de régimen general y las enseñanzas de régimen especial.

Las **Enseñanzas de Régimen General** se dividen en:

- a) Educación infantil.
- b) Educación primaria.
- c) Educación secundaria, que comprende la educación secundaria obligatoria, el bachillerato y la formación profesional de grado medio.
- d) Formación profesional de grado superior.
- e) Educación universitaria.

Por otra parte, las **Enseñanzas de Régimen Especial** son:

¹³³ DE PUELLES BENITEZ, Manuel. La LOGSE en el contexto de las reformas escolares. En CANO MESA, Gema (ed.): *Informe educativo 2000. Evaluación de la LOGSE*. Madrid: Grupo Santillana, 2000, p. 50.

¹³⁴ En esta primera denominación de las “enseñanzas de régimen general” y “enseñanzas de régimen especial” nos llama la atención el empleo del término enseñanzas en vez de aprendizajes. De este modo, el lenguaje jurídico refleja una perspectiva de quién enseña y no de quién aprende, quién, a nuestro modo de ver, es el primer protagonista en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, consideramos desacertado el empleo de los términos general y especial para diferenciar las enseñanzas, ya que las enseñanzas de régimen especial podrían ser erróneamente asociadas a un sector de la población “especial” en vez de a un sector de la población normal.

- a) Las Enseñanzas Artísticas: Música, Danza, Arte Dramático, Artes Plásticas, Diseño.
- b) Las Enseñanzas de Idiomas.
- c) Enseñanzas conducentes a la obtención de titulaciones de Técnicos Deportivos¹³⁵.

Tanto las enseñanzas de régimen general como las de régimen especial que se regulan por lo dispuesto en la LOGSE hacen referencia a la **enseñanza no universitaria** ya que la educación universitaria se rige por sus normas específicas¹³⁶.

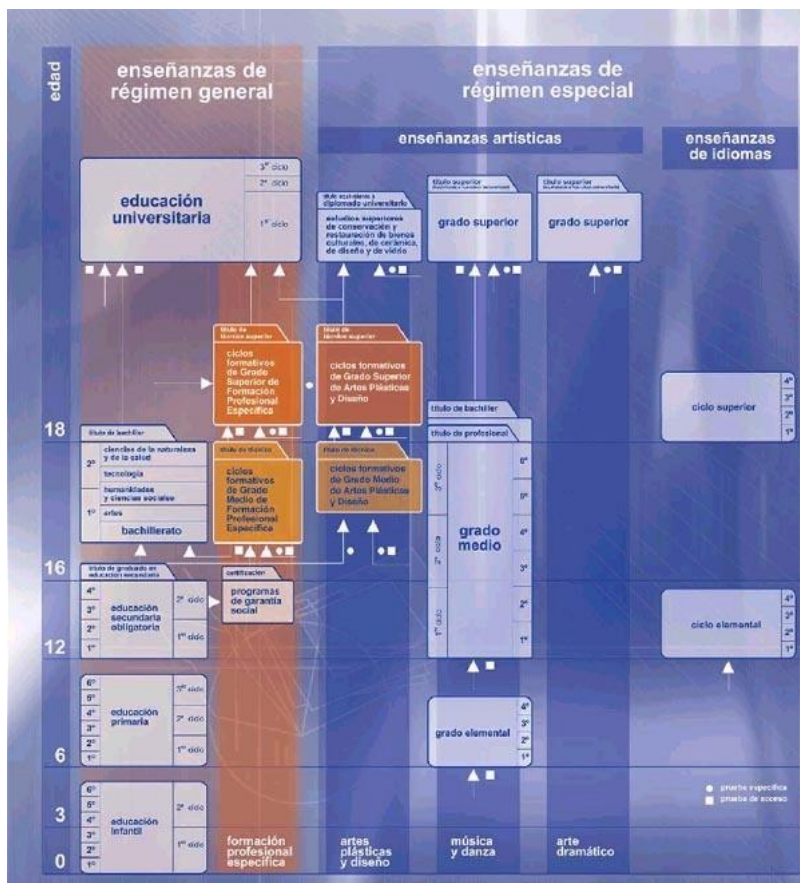


Figura 2.1. Organigrama del Sistema educativo LOGSE¹³⁷

La legislación sobre enseñanza, según lo dispuesto en la Constitución Española con respecto a la organización territorial, señala al Estado como el que tiene competencia exclusiva sobre la regulación de las condiciones de obtención, expedición

y homologación de títulos académicos y profesionales y normas básicas para el desarrollo de la programación general de la enseñanza y la creación de centros

¹³⁵ Nuevas enseñanzas de régimen especial a partir de 1998 (Real Decreto 1913/1997, de 19 de diciembre, BOE de 23 de enero de 1998), acogiéndose al artículo 3.4 de la LOGSE "El Gobierno, previa consulta a las Comunidades autónomas, podrá establecer nuevas enseñanzas de régimen especial si así lo aconsejaren la evolución de la demanda social o las necesidades educativas".

¹³⁶ La norma de educación universitaria vigente es la LEY ORGANICA 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (BOE 24 diciembre 2001).

¹³⁷ <http://usuarios.multimania.es/ampagab/sistema.jpg> (consultada el 22 de enero 2012).

públicos y privados (Artículo 149)¹³⁸. En este sentido, la LOGSE se desarrolló primeramente a través de Reales Decretos, que establecieron en la enseñanza de la danza, las condiciones básicas obligatorias de ámbito estatal.

Por su parte, las Comunidades Autónomas, asumiendo sus competencias en educación¹³⁹, completarían lo dispuesto en los Reales Decretos, por medio de Decretos, Órdenes, y Resoluciones, permitiendo así la aplicación de dicha Ley Orgánica. Sin embargo, la aplicación en materia de danza fue lenta en muchas autonomías y en otras nunca ocurrió.

Las competencias educativas se terminaron de transferir a todas las Comunidades Autónomas en julio del año 2000. Por consiguiente, bastantes disposiciones legales de anterior aplicación en el ámbito territorial de gestión del Ministerio de Educación y Ciencia, continuaron tiempo en vigor en aquellas Comunidades Autónomas que tardaron en desarrollar su propio marco jurídico.

2.2.1. La danza como contenido obligatorio en las enseñanzas de régimen general

La Danza en la LOGSE es contemplada como enseñanza básica curricular que contribuye al desarrollo armónico e integral de la persona en las etapas de la educación primaria y secundaria de las enseñanzas de régimen general.

Aunque en la educación infantil¹⁴⁰ la Danza como tal no aparece, sí es importante indicar que esta podría aportar valiosos contenidos en la enseñanza de dicha etapa. Sobre todo en la configuración de las áreas curriculares siguientes:

¹³⁸ CONSTITUCION ESPAÑOLA, de 27 de diciembre de 1978 (BOE nº 311.1, de 29 de diciembre 1978).

¹³⁹ En esa época se estaba sucediendo un cambio de estructura del Estado, pasando de una organización totalmente centralizada a una organización autonómica.

¹⁴⁰ REAL DECRETO 1330/1991, de 6 de septiembre. BOE nº 215, 7 septiembre 1991.

- 1) Identidad y Autonomía Personal. Este ámbito de experiencia incluye el conocimiento y control progresivo de las posibilidades perceptivas, motrices y expresivas del cuerpo.
- 2) Comunicación y Representación. La expresión gestual y corporal como vehículo de comunicación y representación. Fomento en los niños de su vertiente como espectadores y productores activos y originales de manifestaciones culturales.

En el Real Decreto 1006/1991 de 14 de junio¹⁴¹, se establecieron las enseñanzas mínimas correspondientes a la **educación primaria**, apareciendo la danza como contenido de “*lenguaje corporal*”¹⁴² en la Música dentro del área de Educación Artística y como contenido de “*expresión y comunicación*”¹⁴³ en el área de Educación Física.

También en la **educación secundaria obligatoria**, el Real Decreto 3473/2000, de 29 de diciembre¹⁴⁴ establece la Danza como “*habilidad de ritmo y expresión*”¹⁴⁵ a aprender en la Educación Física e incluye la “*Música en la Danza*”¹⁴⁶ dentro de los contenidos de segundo curso en el área de Música.

Con respecto a la enseñanza post-obligatoria, en el **Bachillerato**, la Danza está representada en el contenido curricular dentro del bloque de expresión y comunicación de la materia de Educación Física¹⁴⁷.

Este tratamiento de la danza en las distintas etapas de la enseñanza de régimen general, ya sea como recurso para aprender música o como medio para aprender educación física, **es insuficiente y dificulta la apreciación de la danza como fin en sí mismo**, aunque haya supuesto un avance con respecto a la legislación anterior.

¹⁴¹BOE 26 de junio de 1991. Suplemento del número 152. Disponible en: <http://www.boe.es/boe/dias/1991/06/26/pdfs/C0000300033.pdf> (consultada el 18 de septiembre de 2011).

¹⁴² Ibid, Anexo 1, p.12.

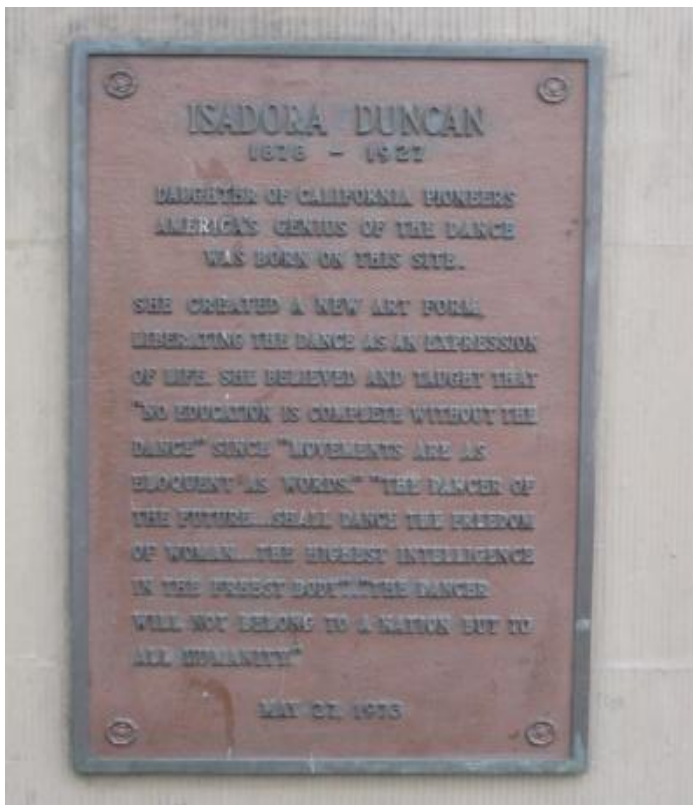
¹⁴³ Ibid., Anexo1. p.15.

¹⁴⁴ REAL DECRETO 3473/2000, de 29 de diciembre, por el que se modifica el real Decreto 1007/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la educación secundaria obligatoria (BOE nº 14, 16 de enero de 2001), pp. 1810-1858. Disponible en : <http://www.boe.es/boe/dias/2001/01/16/pdfs/A01810-01858.pdf> (consultada el 19 de septiembre de 2011).

¹⁴⁵ Ibid, anexo I, pp.1820 - 1824.

¹⁴⁶ Ibid, p.184.

¹⁴⁷ REAL DECRETO 3474/2000, de 29 de diciembre. BOE nº 14, 16 de enero de 2001



Isadora Duncan, bailarina y pionera de la danza contemporánea dijo que “no education is complete without the dance”¹⁴⁸, por lo que ella no concebía la educación de los niños/as sin el aprendizaje de la danza.

Figura 2.2. Placa en la casa donde vivió Isadora Duncan. Foto de Begoña Olabarria

Las conclusiones del debate sobre el sistema educativo catalán realizado entre los años 2000 y 2002, constatan una falta de aplicación del aspecto más comunicativo y emocional de la danza. Concretamente, el equipo de enseñanzas artísticas, coordinado por Helio Piñón y Pallarés, señala que el resultado de la dispersión del curriculum de danza en la etapa primaria entre la música y la educación física es que la danza “...no s’aplica ni en el temps que li correspon ni amb els coneixements necessaris dels mestres especialistes”¹⁴⁹.

Es destacable recordar que la presencia de la danza en el marco escolar trascendió lo oficialmente legislado. Sirva como ejemplo, enumerar las iniciativas del programa **MUS-E**¹⁵⁰ que introduce la danza en la escuela con fines socio-educativos, y el programa **Trasdanza**¹⁵¹, que se centra en la danza como arte escénico.

¹⁴⁸ Esta cita de Isadora Duncan quien pensaba que la educación es incompleta sin la danza la encontramos en la placa dedicada a esta pionera de la danza contemporánea colocada en la casa donde vivió en EEUU.

¹⁴⁹ VV.AA. (2002). *Debate sobre el sistema educativo catalán. Conclusiones y propuestas*. Generalitat de Catalunya. Departament d’Ensenyament. Barcelona. (“ ... no se aplica ni en el tiempo que le corresponde ni con los conocimientos necesarios por parte de los maestros especialistas” (Traducción personal), p.195.

¹⁵⁰ www.fundacionmenuhin.org (consultada el 7 de diciembre de 2011).

¹⁵¹ www.porladanza.com (consultada el 25 de septiembre de 2011).

El programa **MUS-E**, en el que participan quince países y 52.000 estudiantes, fue creado originariamente por el violinista de fama internacional Yehudi Menuhin (1916-1999). Este programa se implantó en el Estado Español en el curso 97-98 y desde entonces se ha ido extendiendo a nueve comunidades autónomas, además de las ciudades de Ceuta y Melilla. Las Artes (música, teatro, danza, artes plásticas, circo, artes marciales...) son impartidas por artistas profesionales a través de talleres prácticos con el fin de fomentar la autoestima, el respeto y el diálogo, además de servir como recurso de integración social, educativo y cultural a los niños y jóvenes más desfavorecidos del contexto escolar.

Trasdanza funciona anualmente, desde el curso escolar 2002-2003 en la Comunidad de Madrid y es gestionado por la Asociación Cultural Por la danza. Bailarines/as y coreógrafos profesionales participan activamente con adolescentes entre los 12 y 16 años, presentándoles los códigos propios de la danza contemporánea.



Figura. 2.3. Compañía de Danza Contemporánea Aracaladanza, que ha sabido acercar con eficacia la danza al público infantil.

2.2.2. Las enseñanzas de danza como enseñanzas de régimen especial

La enseñanza de la danza como enseñanza artística se organiza dentro de las enseñanzas de régimen especial, permitiendo diversos grados profesionales y alcanzando titulación equivalente a licenciado universitario.

El Artículo 39 de la LOGSE señala que las enseñanzas artísticas tienen como finalidad proporcionar a los alumnos una formación artística de calidad y garantizar la cualificación de los futuros profesionales de la música, la danza, el arte dramático, las artes plásticas y el diseño.

La enseñanza de la danza de régimen especial puede ser de dos tipos:

- **Enseñanza no reglada:** Se dirige a la formación de aficionados sin límite de edad; prima el carácter cultural; no tiene validez académica y se imparte en escuelas de danza.
- **Enseñanza reglada:** Está dirigida a la formación de profesionales, tiene validez académica, y se imparte en conservatorios y centros autorizados de danza.

El carácter de la enseñanza de la danza en el Estado es mixto, con un componente mayoritariamente privado y uno público minoritario pero de gran peso específico en la interlocución con las administraciones educativas¹⁵², sobre todo en materia de enseñanza reglada de danza, debido a la tradición histórica de los conservatorios como centros de referencia de las escuelas de danza en general.

2.2.2.1. La Enseñanza no Reglada de Danza

Las escuelas de danza son centros de enseñanza que imparten estudios de danza dirigidos a aficionados/as y a alumnos/as con vocación profesional, sin

¹⁵² Los profesionales de la danza llevan alrededor de dos décadas articulando una voz colectiva y siendo interlocutores de las distintas instituciones y administraciones a través de las Asociaciones de Profesionales Autonómicas y/o de la ya extinguida Federación Española de Asociaciones de Profesionales de la Danza. FEAPD.

límite de edad. Dichos estudios de danza no conducen a la obtención de títulos con validez académica ni profesional¹⁵³.

La regulación de las escuelas de danza es competencia de las administraciones educativas. El retraso administrativo en la regulación de escuelas de danza es tal, que en los dieciséis años de vigor de la LOGSE, siete CCAA, es decir el 41,18% del total, carecía de regulación alguna en esta materia.

No se puede asegurar el número total de escuelas de danza en el Estado, porque no existen censos coincidentes. Además del retraso administrativo, factores como los cambios de organización en las Consejerías y Direcciones Generales competentes, el caos informativo y la falta de voluntad política, están relacionados con la falta de un censo riguroso de escuelas de danza en el estado. El MEC realizó un censo en el curso 2003-2004¹⁵⁴ que registraba 102 centros de enseñanza no reglada de danza. Este censo difiere bastante del elaborado por la FEAPD en 1997, en el que se contabilizaron más de 500 escuelas de danza¹⁵⁵.

Ha sido una labor ardua y dificultosa el obtener y comprobar la información acerca del estado en el que se encuentra la regulación de escuelas en las autonomías. En Enero del 2003 preguntamos directamente a las administraciones educativas competentes autonómicas acerca de la regulación y los recursos de la enseñanza no reglada de danza. Cinco comunidades no respondieron y algunas otras lo hicieron de forma errónea o incompleta.

¹⁵³ Ver LOGSE Artículo 39.

¹⁵⁴ MEC (2004) *Estadísticas de la Educación en España. 2003-2004. Datos Avance*. Madrid: MEC, P.88.

¹⁵⁵ Estudio de la FEAPD dirigido por la profesional de danza Elisa Huertas en 1997. En dicha investigación se tuvieron en cuenta aquellos centros de danza que se autodenominaban como tal, independientemente de que estuvieran regulados o no por la administración educativa competente.

Los datos que muestra la tabla indican cuándo las comunidades desarrollaron la normativa para la enseñanza de danza no reglada, lo regulado con respecto a la titulación del profesorado obligatoria y la superficie mínima necesaria del aula de danza en las escuelas de danza:

Tabla 2.1. Normativa sobre Escuelas de danza (1992-2002)¹⁵⁶

	Disposición	Titulación Profesorado	Superficie Mínima Aula Danza
1. Andalucía	DECRETO 233/1997, de 7 de octubre (BOJA nº 119 de 11 de octubre de 1997)	Grado Medio	70 metros cuadrados
2. Aragón	DECRETO 183/2002, de 28 de mayo (BOA nº 68 de 12 de junio 2002) y ORDEN de 25 de noviembre de 2003 (BOA nº 148 de 12 de diciembre 2003)	Grado Medio	50 metros cuadrados
3. Baleares (Illes)	DECRETO 37/1999, de 9 de abril (BOCAIB nº 49 del 20 de abril de 1999)	Grado Medio	No se especifica
4. Canarias	DECRETO 179/1994, de 29 de julio (BOC nº 105 de 26 de agosto de 1994)	Grado Superior	Real Decreto 389/1992, de 15 de abril (BOE nº 102 de 28 de abril de 1992)
5. Castilla-La Mancha	DECRETO 30/2002, de 26 de febrero (DOCM nº 26 de 1 de marzo de 2002) y ORDEN de 18-10-2002 (DOCM nº 141 de 15 de noviembre de 2002)	Grado Superior	No se especifica
6. Cataluña	DECRETO 179/93 de 27 de julio (DOGC nº 1779 de 4-8-1993)	Grado Superior	70 metros cuadrados
7. Com. Valenciana	ORDEN de 4 de enero de 1994 (DOGV nº 2.196 de 31 de enero de 1994)	Grado Medio	50 metros cuadrados
8. Galicia	ORDEN 11-3-1993 (DOG nº 75 de 22 abril de 1993)	Grado Medio	No se especifica
9. Navarra (C. Foral de)	DECRETO FORAL 421/1992, de 21 de diciembre (BON nº 10 de 22 de enero 1993)	Grado Medio	50 metros cuadrados
10. Rioja (La)	DECRETO 7/2001, de 2 de febrero (BOLR nº 16 de 6 de febrero de 2001)	Grado Medio	50 metros cuadrados
Ministerio de Educación y Ciencia	ORDEN de 30 de julio de 1992 (BOE nº 22 de 22 de agosto de 1992)	Grado Medio	No se especifica

Como se puede deducir de la tabla, las comunidades autónomas que han regulado las escuelas de danza son diez: Andalucía, Aragón, Islas Baleares, Canarias, Castilla La Mancha, Cataluña, Comunidad Valenciana, Galicia, Comunidad Foral de Navarra y La Rioja. Sin embargo, siete comunidades autónomas no habían regulado aún su normativa específica tras más de una

¹⁵⁶ GÓMEZ LINARES, Alicia (2007). Regulación de las escuelas de danza, en la *Revista Inquedanzas*, nº 4, xullo-agosto-setembro. Pontevedra: Asociación Galega de Profesionais de Danza (AGPD), p. 7.

década de publicarse la LOGSE.

Con respecto a la normativa dispuesta, existen diferencias significativas en cuanto a la titulación requerida del profesorado y a la superficie mínima necesaria del aula de danza.

En siete comunidades autónomas, la titulación requerida para ser docente en las escuelas de danza es el grado medio, en cambio en otras tres comunidades se exige el grado superior.

La superficie mínima del aula de danza solicitada en cuatro comunidades es de 50 metros cuadrados, frente a 70 en dos comunidades. Es peculiar el caso de Castilla la Mancha e Islas Baleares, donde la superficie del aula de danza no tiene que tener un número mínimo de metros cuadrados quedando su tamaño a disposición de las exigencias de la materia y el número de alumnos.

Además, en Canarias, se contemplan las aulas de extensión adscritas a una Escuela en aquellas zonas donde la escasez de la población no posibilita el funcionamiento de una escuela completa.

También en Baleares¹⁵⁷, se contempla la posibilidad de habilitar a aquellas escuelas públicas de danza que reúnan determinadas condiciones de infraestructura y profesorado, como aulas de ampliación del Conservatorio Profesional de la Comunidad Autónoma.

2.2.2.2. La Enseñanza Reglada de Danza

La **enseñanza reglada** de danza dispuesta en la LOGSE empezó a implantarse en 1992. Tiene como finalidad proporcionar a los alumnos una formación artística de calidad y garantizar la cualificación de los futuros profesionales de la danza. Se imparte en conservatorios, centros autorizados, y

¹⁵⁷ ORDEN del consejero de Educación, Cultura y Deportes de día 20 de mayo de 1999, por la que se regulan las condiciones que han de reunir las escuelas de música y/o danza reconocidas por el Decreto 37/1999, de 9 de abril, para que se puedan crear aulas de ampliación del Conservatorio de Música y Danza de las Islas Baleares.

centros integrados y comprende tres grados:

- **Grado elemental**, con cuatro cursos de duración. Las dos asignaturas obligatorias comunes son Danza Clásica y Música.
- **Grado medio**, comprende tres ciclos de dos cursos cada uno, ya sea en la especialidad de Danza Clásica, Danza Contemporánea o Danza Española.
- **Grado Superior**, se estructura en cuatro cursos académicos. La duración total del grado superior de danza será de 300 créditos equivalentes a 3.000 horas lectivas. Según el Artículo 42 de la LOGSE, quienes cursen satisfactoriamente el grado superior, tendrán derecho al título superior en la especialidad correspondiente, que será equivalente, a todos los efectos, al título de Licenciado Universitario.

El grado superior tiene dos especialidades:

- 1) Pedagogía de la Danza y
- 2) Coreografía y Técnicas de la Interpretación de la Danza.

En la tabla 2.2. se detallan los Reales Decretos que establecen los aspectos básicos comunes del currículo de la enseñanza reglada en el Estado Español, así como las Órdenes y Decretos que establecen el currículo de la enseñanza reglada.

2. Marco normativo de las Enseñanzas de Danza en el Estado Español: Revisión histórica (1990-2010)

Tabla 2.2. Disposiciones por las cuales se establece el Currículo de la enseñanza reglada de danza LOGSE en las distintas comunidades y ciudades autónomas. (1992-2003)

	Currículo de grado elemental	Currículo de grado medio	Currículo de grado superior
MEC Aspectos básicos comunes	REAL DECRETO 755/1992, de 26 de junio (BOE núm. 178, sábado 25 julio 1992)	REAL DECRETO 1254/1997, de 24 de julio (BOE núm. 212, jueves 4 septiembre 1997)	REAL DECRETO 1463/1999, de 17 de septiembre (BOE núm. 233, miércoles 29 septiembre 1999)
MEC Currículo	ORDEN del 1 de agosto de 1992 (BOE núm. 203, lunes 24 agosto 1992)	ORDEN de 9 de diciembre de 1997 (BOE núm. 306, martes 23 diciembre 1997)	
Andalucía	DECRETO 113/93 de 31 de agosto (BOJA núm. 117 de 28 de octubre de 1993)	DECRETO 172/1998, de 1 de septiembre (BOJA núm. 100 de 5 de septiembre de 1998)	DECRETO 209/2003 de 15 de julio (BOJA núm. 142, 25 de julio 2003)
Aragón	Se sigue la normativa del MEC	Se sigue la normativa del MEC	No hay
Principado de Asturias	Se sigue la normativa del MEC	Se sigue la normativa del MEC	No hay
Baleares (Illes)	Se sigue la normativa del MEC	Se sigue la normativa del MEC	No hay
Canarias	Se sigue la normativa del MEC	No hay	No hay
Cantabria	Se sigue la normativa del MEC	Se sigue la normativa del MEC	No hay
Castilla y León	Se sigue la normativa del MEC	No hay	No hay
Castila-La Mancha	Se sigue la normativa del MEC	Se sigue la normativa del MEC	No hay
Cataluña	DECRETO 70/1995 de 7 de febrero (DOGC núm. 2027 de 20-3 1995)	DECRETO 84/2000, de 8 de febrero (DOGC núm. 3091 de 3-3 2000)	DECRETO 76/2002, de 5 de marzo (DOGC núm. 3594 de 13-03-2002)
Comunidad Valenciana	DECRETO 152/1993, de 17 de agosto (DOGV núm. 2095, 3 de septiembre de 1993)	DECRETO 26/1999, de 16 de febrero (DOGV núm. 3447, 4 de marzo de 1999)	DECRETO 128/2002, de 30 de julio (DOGV núm. 4.308, de 6 de agosto de 2002)
Extremadura	No hay	No hay	No hay
Galicia	DECRETO 260/1994, de 29 de julio (DOG núm. 157, martes 16 de agosto de 1994)	DECRETO 9/2002, del 10 de enero (DOG núm. 21, martes 29 de enero de 2002)	No hay
Madrid (Comunidad de)	Se sigue la normativa del MEC	Se sigue la normativa del MEC	ORDEN 2284/2002, de 22 de mayo (BOCM núm. 132, miércoles 5 de junio de 2002)
Murcia (Región de)	Se sigue la normativa del MEC	Se sigue la normativa del MEC	No hay
Navarra (Comunidad Foral de)	No hay	No hay	No hay
País Vasco	DECRETO 287/1992, de 27 de octubre (BOPV núm. 251, lunes 28 de diciembre de 1992)	Se sigue la normativa del MEC	No hay
Rioja (La)	No hay	No hay	No hay
Ceuta	No hay	No hay	No hay
Melilla	No hay	No hay	No hay

De la tabla anterior se deduce que 6 comunidades autónomas han desarrollado, total o parcialmente, la normativa que establece el currículo de los tres grados de danza, mientras que diez comunidades han tenido que acogerse

a la normativa del MEC, por no haber desarrollado totalmente la suya propia.

Cursar enseñanza reglada de danza conlleva una carga horaria escolar doble ya que el alumnado entre ocho y dieciocho años de edad simultanea dicha enseñanza con la enseñanza obligatoria y postobligatoria. *Existe un abandono enorme en estas primeras edades, según fuentes oficiales de hasta un 25% del GE al GM de danza y en otras similares, como las de música, aún mayores*¹⁵⁸.

2.2.2.2.1. Grado Elemental de Danza

Respecto al **grado elemental**, se disponen dos asignaturas de obligatoria inclusión en todo el estado, Danza Clásica y Música. En cambio, el desarrollo diferencial del currículo en algunas comunidades, ha posibilitado que otras asignaturas como Danza Creativa o Danza Española, hayan sido añadidas y sirvan de introducción para las posteriores especialidades de grado medio.

2.2.2.2.2. Grado Medio de Danza

La educación secundaria obligatoria de régimen general es entendida como educación de carácter básico y está organizada de manera comprensiva, no siendo hasta la edad de 16 años cuando se comienza la formación profesional específica¹⁵⁹. Sin embargo, y desafortunadamente, la enseñanza profesional de danza en el régimen especial está concebida para realizar la formación profesional específica de intérprete en el Grado Medio, con edad idónea entre los 12 y los 18 años.

El número de alumnado en este grado decrece considerablemente y una de las causas potenciales es la imposibilidad de simultanear la enseñanza obligatoria y la enseñanza artística debido a la gran carga lectiva que exigen ambas enseñanzas.

¹⁵⁸ MOLERO NAVAJAS, Pablo (2000). La situación de los estudios reglados de danza en España. En Actas del Simposio Hispano-Luso "Titulaciones Superiores de Danza". Cáceres: Facultad de Ciencias del Deporte. Universidad de Extremadura, p.13.

¹⁵⁹ Preámbulo, LOGSE.

En relación al desarrollo diferencial del currículo de **grado medio**, la diferencia entre comunidades autónomas es significativa con respecto al número de horas obligatorias de asistencia a clase. A modo de ejemplo, en la tabla 2.3 se detallan las horas semanales asignadas en los tres ciclos de las 3 especialidades de grado medio en la Comunidad de Madrid y en la Comunidad Valenciana.

Tabla 2.3. Número de horas semanales asignadas a las especialidades de grado medio en la Comunidad de Madrid y en la Comunidad Valenciana

GRADO MEDIO Horas/Semana	COMUNIDAD DE MADRID		COMUNIDAD VALENCIANA	
	Ciclos	Horas/sem.	Ciclos	Horas/sem.
D. CLASICA	1º	17	1º	14
	2º	19,5	2º	14
	3º	25,5	3º	20,5
D. CONTEMPORANEA	1º	17	1º	14
	2º	19,30	2º	15
	3º	27	3º	21
DANZA ESPAÑOLA	1º	16	1º	14,5
	2º	18	2º	15
	3º	28	3º	20,5

Desde el curso 2000-2001 funciona la Escuela de Enseñanza Secundaria y Artística- Conservatorio Profesional de Danza del Institut del Teatre. Es el único centro integrado de danza en el Estado que permite simultanear educación secundaria y grado medio de danza y una oportunidad importante para lograr una verdadera integración pedagógica y organizativa de ambas enseñanzas.

Existen varios perfiles de alumnos/as en el grado medio:

1. Aquellos/as, una minoría, que consigue ejercer como bailarines/as nada más acabar el grado medio
2. Otros/as que al finalizar el grado medio, continúan su formación estudiando Educación Superior de danza
3. Otros/as que tras el grado medio realizan estudios superiores en otras materias
4. Aquellos/as que, aunque siguen queriendo ser profesionales de la danza abandonan la enseñanza oficial de danza por la gran dificultad de

simultanear ambas enseñanzas, la obligatoria y la artística.

5. Otros

En relación a la validez académica y profesional de los títulos de este grado medio existe un agravio importante en el tiempo de duración de estas enseñanzas con respecto a las demás enseñanzas de régimen especial. Por ejemplo, la superación del tercer ciclo de grado medio de danza da derecho a la obtención del título profesional de grado medio en la especialidad correspondiente¹⁶⁰, tras una formación que comprende 4000 horas. Sin embargo, el título de Técnico Deportivo Superior equivale a todos los efectos, al grado Superior de Formación Profesional, y *“tienen una duración mínima de novecientas cincuenta horas y máxima de mil cien horas”*¹⁶¹, esto es cuatro veces menos que las horas obligatorias de danza.

2.2.2.2.3. Grado Superior de Danza

Dentro del Estado Español, el origen de la incorporación de los estudios de danza en el marco de la educación superior se realizó a través del Aula de Danza *Estrella Casero* de la Universidad de Alcalá¹⁶² en 1989, pero estos estudios aún no tenían validez académica. No fue hasta 2001 cuando, el desarrollo normativo de la LOGSE permitió el desarrollo normativo de la primera titulación de danza con validez académica superior reconocida dentro del Sistema Educativo Español.

En el ámbito internacional, la enseñanza de la danza ya había entrado en el marco de la educación superior cincuenta años atrás, en la Universidad de Bennington (EEUU) en 1934 a través de la danza moderna. La historiadora de danza Ana Abad nos recuerda que *“Graham, Humphrey, Weidman, Horst, Holm, Merce Cunningham y John Cage fueron algunos de los nombres que se unieron en este intento único en su naturaleza de formar y compartir espacios e*

¹⁶⁰ Artículo 2º, Real Decreto 1254/1997.

¹⁶¹ Artículo 16, Real Decreto 1913/1997. REAL DECRETO 1913/1997, de 19 de diciembre, por el que se configuran como enseñanzas de régimen especial las conducentes a la obtención de titulaciones de técnicos deportivos, se aprueban las directrices generales de los títulos y de las correspondientes enseñanzas mínimas (BOE nº 20, 23 de enero 1998) pp. 2331.

¹⁶² Para conocer más sobre el Aula de Danza *Estrella Casero* ir al siguiente enlace:
http://www.uah.es/cultura_deportes/cultura/aula_de_danza.shtm (consultada el 16 de abril de 2011).

*ideas creativas y académicas, no sólo en materia de danza, sino también en campos complementarios como la música, las artes plásticas o la filosofía.*¹⁶³

El Grado Superior LOGSE es de cuatro años de duración¹⁶⁴ y se estructura en un solo ciclo de cuatro cursos académicos con dos especialidades:

- Pedagogía de la Danza
- Coreografía y Técnicas de Interpretación de la Danza.

La duración total del grado superior de danza es de 300 créditos equivalentes a 3.000 horas lectivas, cuya superación conlleva la obtención del título superior de Danza, en la especialidad correspondiente, y equivalente a todos los efectos al título de Licenciado Universitario.

En cuanto a la finalidad del grado superior, el Real Decreto 1463/1999, de 17 de septiembre, por el que se establecen los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas de grado superior de danza y se regula la prueba de acceso a estos estudios, dice textualmente:

“Al finalizar el grado medio, pues, se considera que el bailarín debe haber adquirido una formación integral que le habilite para ejercer su profesión y es conveniente que lo haga para aprovechar al máximo su plenitud física y completar su educación a través del ejercicio profesional de la danza.

El grado superior de danza tiene otro sentido y otra finalidad. Sus objetivos fundamentales no suponen continuar el perfeccionamiento del dominio del cuerpo, ni en lo que se ha aprendido durante el grado medio, sino el dotar a los bailarines/as de una formación superior que les permita, entre otras cosas, continuar en el mundo de la danza durante toda su vida profesional sin el condicionamiento de su estado físico o de su edad.

*Se trata, pues de una carrera en la que lo prioritario es el estudio, la reflexión y la investigación sobre el fenómeno cultural y artístico de la danza y la preparación de profesionales para adquirir conocimientos y métodos para la transmisión de esos saberes, y para la creación artística de calidad, ya sea coreográfica o interpretativa.”*¹⁶⁵

Del texto se desprende una consideración exclusivamente corporal del/la intérprete profesional. El ideal de **las enseñanzas de grado medio** era proporcionar una formación orientada a la **dimensión corporal de la persona**

¹⁶³ ABAD CARLES, Ana (2008). *Historia del ballet y de la danza moderna*. Madrid: Alianza Editorial, p.242.

¹⁶⁴ Real Decreto 1.463/1999, de 17 de septiembre, (BOE nº 233, de 29 de septiembre de 1999).

¹⁶⁵ Ibid., preámbulo.

que **preparara para ejercer la profesión de bailarín/a tras su finalización**. Cualquier hipotética formación continua como intérprete y relativa a contenidos corporales la proporcionaría el ejercicio profesional de la danza. Por otra parte, **el grado superior de danza**, equivalente a todos los efectos a Licenciatura, **no estaba dirigido a la formación inicial del intérprete sino estaba fundamentalmente dirigido a intérpretes profesionales maduros/as, ya no en plenitud física, interesados en un desarrollo profesional como creadores/as o docentes**.

Los resultados de una investigación realizada sobre el perfil del alumnado del grado superior de danza en la Comunidad Valenciana durante el curso escolar 2009-2010 concluyeron que en esta comunidad el 40% de dicho alumnado, aún cursando enseñanzas dirigidas a la formación de docentes y coreógrafos/as, estaban interesados/as en ser intérpretes profesionales¹⁶⁶. En nuestra opinión, creemos que el porcentaje de alumnado de enseñanza superior de danza interesado en llegar a ser intérprete profesional era potencialmente mucho mayor. Creemos que durante la LOGSE existía una gran número de alumnado que, aún cumpliendo los requisitos de edad para cursar educación superior de danza, sin embargo, optaba por cursar grado medio de danza o enseñanza no oficial.

El Grado Superior LOGSE se ha podido cursar en los siguientes centros del estado español¹⁶⁷:

- 1) Instituto Superior de Danza “Alicia Alonso”. Con fecha 27 de julio de 2000, la Consejería de Educación de la Comunidad Autónoma de Madrid dictó la Orden 3908/2000, mediante la cual se autorizaba al centro de denominación específica Instituto Superior de Danza “Alicia Alonso” para impartir el Grado Superior (LOGSE) en las especialidades de Coreografía y Técnicas de Interpretación y de

¹⁶⁶ MARTÍNEZ DÍAZ, M.L. (2011). *El desarrollo de las enseñanzas superiores de Arte Dramático, Danza y Música en la Comunitat Valenciana. Antecedentes históricos, situación actual y perspectivas de futuro*. Tesis Doctoral dirigida por Petra María Pérez Alonso-Geta y María del Carmen Bellver Moreno. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Valencia, pp. 213-249.

¹⁶⁷ Debido a la progresiva implantación del Grado de Danza (LOE), el Grado Superior de danza (LOGSE) quedará totalmente extinguido al finalizar el curso 2012-2013.

Pedagogía de la Danza a partir del curso 2000/2001.

Este Instituto es un centro docente privado adscrito a la Universidad Pública Rey Juan Carlos de la Comunidad de Madrid y fue el primero en el que se implementó el Grado Superior de Danza en el Estado Español.

- 2) Conservatorio Superior de Danza del Institut del Teatre, dependiente de la Diputación de Barcelona. En el curso, 2001-2002, se inició el Grado Superior en las dos especialidades. Las actividades de esta institución se centran en la formación de nuevos profesionales del teatro y de la danza, además de desarrollar una tarea en el campo de la documentación, investigación y difusión cultural.
- 3) El Real Conservatorio Profesional de Danza, dependiente de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid. En el curso 2001-2002 se implanta por primera vez el Grado Superior, en la especialidad de Pedagogía de la Danza. El curso consta de unas asignaturas comunes obligatorias para todos los itinerarios y otras asignaturas específicas para cada itinerario (Danza Clásica, Danza Española; Danza Contemporánea, Baile Flamenco). A partir del tercer año se puede optar por el que sería el quinto itinerario de danza llamado de Danza Educativa.
También desde el curso 2006-2007 se oferta la especialidad de Coreografía y técnicas de interpretación de la Danza.
- 4) El Conservatorio Superior de Danza de Málaga que comenzó en el curso 2002-2003. Los dos primeros cursos son comunes y a partir de tercero se elige especialidad.
- 5) El Conservatorio Superior de Danza de Valencia también ha ofrecido las dos especialidades desde el curso 2002-2003.
- 6) El Conservatorio Superior de Danza de Alicante que ha ofrecido desde 2002-2003 las dos especialidades.

2.2.3. Debate en torno a las enseñanzas de danza LOGSE

Muchos de los problemas de la LOGSE “no derivan tanto de su diseño inicial sino de sus condiciones de aplicación, de los cambios que han sobrevenido con fuerza posteriormente y de la escasa sensibilidad de las administraciones educativas para enfrentarse a todo ello con decisión, visión de conjunto y un poco de imaginación.”¹⁶⁸

Además, Miguel Soler señala que “ *El planteamiento curricular adoptado es el de un currículo “abierto y flexible”, aunque en realidad habría que hablar de un currículo semi-abierto, ya que sigue habiendo en él una dimensión prescriptiva, la que corresponde al llamado primer nivel de concreción curricular, determinado por la Administración educativa*”¹⁶⁹

El desarrollo y la aplicación de la LOGSE fueron ampliamente debatidos en el I Congreso Nacional de Danza celebrado en Barcelona a finales de 2001.¹⁷⁰ A este Congreso, organizado por la Federación Española de Asociaciones de Profesionales de la Danza, asistieron ciento cincuenta profesionales de la danza que pusieron en común sus experiencias educativas y constataron la necesidad de realizar algunas reformas educativas en materia de danza. El debate allí iniciado suscitó tal interés, que la reflexión continuó en posteriores mesas de trabajo concluyéndose la necesidad de cambios en ámbitos de la realidad social, económica, pedagógica, laboral y profesional de la danza.

Primero se trató de realizar un diagnóstico global de la realidad educativa de la danza. Dicha realidad, en principio, se ve influenciada por el reparto competencial entre el Estado y las CCAA en materia de educativa. De este modo el desarrollo y aplicación de la LOGSE contempla aspectos comunes a todo el Estado, además de elementos diferenciales, según la identidad de cada

¹⁶⁸ MARCHESI ULLASTRES, Alvaro. En las Reformas del futuro. En *Ibid*, p. 306.

¹⁶⁹ SOLER GARCIA, Miguel. El debate comprensividad-diversidad. En CANO MESA, Gema (ed.): *Informe educativo 2000. Evaluación de la LOGSE*. Madrid: Grupo Santillana, 2000, p. 229.

¹⁷⁰ Recojo las conclusiones que al final del Congreso redactamos las secretarías del mismo. Un año antes, el 13 y 14 de Mayo de 2000 en Madrid, el debate ya se pudo sentir durante las *Jornadas sobre Pedagogía y Danza*, organizadas por el Conservatorio Profesional de danza Clásica de Comandante Fortea de Madrid, en colaboración con la Asociación de Profesionales de la Danza de Madrid, Federación de Profesionales de la Danza, Asociación Española de Medicina de la Danza, Instituto Nacional de Educación Física de Madrid, Aula de Danza de la Universidad de Alcalá de Henares y ACADE-Danza.

Comunidad Autónoma.

Como aspectos comunes de la realidad y problemática de la enseñanza de la danza se consideraron los siguientes:

1. **Las Administraciones Educativas competentes se demoraron en el desarrollo y aplicación de la LOGSE.** Tal retraso generaba un importante conflicto social, educativo, laboral y económico, en perjuicio de la Danza. En cuanto a la Ley de Calidad, en ese momento también vigente, la enseñanza de la danza no estaba contemplada.

2. Las diferencias de interpretación **de la LOGSE y la diferente aplicación de la misma, por parte de las distintas administraciones educativas autonómicas, dieron como consecuencia** desigualdad de oportunidades, tanto para los estudiantes como para los profesionales.

3. El contenido curricular obligatorio de danza, en las Enseñanzas de Régimen General, estaba repartido y solapado entre la Educación Artística (Asignatura de Música), y la Educación Física. La confusión sobre el abordaje de dicho contenido, estaba impidiendo el desarrollo adecuado de dicho contenido obligatorio.

4. **Los centros de enseñanza** no reglada de Régimen Especial, aunque estaban cumpliendo con una labor esencial en la formación humana, cultural y artística del individuo, con objetivos sociales, de ocio y recreación, en palabras de Margarita Muñoz Z. estaban siendo “algo relegadas...al desaparecer la modalidad de enseñanza libre, y de aquellos antiguos exámenes de danza mediante los cuales las alumnas de estos centros de índole privado podían obtener de igual modo que los alumnos oficiales sus titulaciones”¹⁷¹

En una entrevista a Ana Maleras, bailarina, profesora y coreógrafa de reconocido prestigio en Cataluña, dice: “*Un profesor no puede pretender que*

¹⁷¹ MUÑOZ ZIELINSKI, Margarita, op. cit, p. 193.

las quince o dieciocho personas que tiene en clase salgan primeras bailarinas. Esto es soñar despierto. No todo el mundo tiene las aptitudes para serlo ni el potencial para salir adelante. En cambio, pienso que sí es obligación de un profesor conseguir que toda la gente que tiene enfrente se enamore de la danza y la respete y, a la vez, pueda traspasar este afecto a su entorno. La nuestra es también una labor de formación personal importante.”¹⁷²

5. En cuanto a la enseñanza reglada, existía un gran descenso en el número de alumnos que optaron por una enseñanza reglada, además de darse un paulatino abandono de estudios en dicha enseñanza, provocados mayoritariamente por la excesiva carga horaria y la extrema dificultad a la hora de compaginar las dos enseñanzas, la de régimen general, y la de régimen especial artístico. Una primera consecuencia fue la existencia de clases con sólo uno o dos alumnos, que finalmente se agruparon y conformaron clases con alumnos de varios cursos. Además, parece ser que el número de alumnado matriculado oficial del plan anterior a la LOGSE fue mucho mayor.

Aunque hubo excepciones, la mayoría del profesorado presente en los foros, expresó una gran preocupación por la excesiva carga horaria que el grado medio exigía al alumnado. En este sentido no podemos olvidar la ampliación de la edad de escolarización obligatoria, hasta los dieciséis años que dispone la LOGSE.

El establecimiento de convalidaciones entre la enseñanza reglada de régimen especial y determinadas áreas de Educación Secundaria Obligatoria, no reducía sustancialmente el tiempo lectivo del alumnado que quería simultanear las dos enseñanzas y que podía estar cursando hasta 57 horas semanales.

Las posturas contrarias a la reducción horaria defendieron la necesidad del tiempo lectivo estipulado o incluso mayor, argumentando que el objetivo del grado medio era alcanzar una completa formación del intérprete. No obstante,

¹⁷² Entrevista a Anna Maleras. Revista de danza *Dansart*. Nº 1. Enero 1999, p. 24.

la finalidad del Grado Medio también fue cuestionada en el sentido de que quizás podría ser una formación más general y amplia que no sólo tuviera como finalidad la de preparar a intérpretes, siendo verdadera transición para la enseñanza superior ya que faltaba mayor coherencia entre los distintos grados.

También se manifestó la dificultad de decisión que algunos/as estudiantes mostraban para elegir especialidad en el grado medio y la incongruencia en algunas Comunidades Autónomas, de, tras la finalización del grado medio, salir con capacidad docente de enseñanza no reglada, sin haber cursado previamente ninguna asignatura de formación docente.

Por otra parte, la diversidad de aplicación curricular de conformidad con las competencias autonómicas en materia educativa, generó diferencias significativas con respecto a la cantidad horaria obligatoria a cursar en los seis años. Por lo tanto, una alumna oficial podía estar cursando en una Comunidad Autónoma una media de 4,5 horas semanales más durante los seis años de Grado Medio, o lo que es lo mismo 810 horas más, que otro/a alumno/a que cursara la misma especialidad en otra Comunidad Autónoma.¹⁷³

6. La implantación del Grado Superior LOGSE en las enseñanzas de régimen especial, requería profesorado específico cualificado para el mismo. Sin embargo, **la legislación por aquel entonces, con respecto a las titulaciones de danza anteriores a la LOGSE, capacitaba para ejercer la docencia en el grado elemental y el grado medio, no en el grado superior.**

7. La falta de convenios laborales que afectaba tanto a los trabajadores por cuenta ajena, docentes, como a los empresarios del sector, centros de enseñanza, daba como consecuencia, una relación incorrecta entre ambos, ya que en el marco legal existente (Estatuto de los Trabajadores, Seguridad Social, etc.) no se contemplaban las características propias de este colectivo profesional.

¹⁷³ Ver al respecto el DECRETO 26/1999 (DOGV 1999-03-04) y ORDEN de 9 de diciembre de 1997(BOE 23-12-1997), tiempos lectivos para la especialidad de danza clásica.

8. Los criterios para autorizar a los centros a impartir enseñanza reglada estaban basados fundamentalmente en requisitos físicos, que suponían una discriminación económica. Existían centros de danza, que por no cumplir los requisitos físicos establecidos en el Real Decreto 389/1992, no estaban autorizados para impartir enseñanza reglada. Sin embargo, su calidad educativa y, en muchos casos, trayectoria demostrada, confirmaban su capacidad pedagógica para formar profesionales y futuros alumnos de enseñanza reglada. Había un gran número de alumnos, de dichos centros, que aunque llegaban a ser profesionales, no obtenían su titulación académica.

Tras haber sido diagnosticada esta situación, se propusieron las siguientes medidas de solución:

1. Cumplimiento del desarrollo y aplicación de la LOGSE, por parte de aquellas Administraciones Públicas competentes en materia de educación que no lo habían hecho aún.
2. Cambio del Real Decreto 389/1992, de 13 de abril, por el que se establecen los requisitos mínimos de los centros que impartan enseñanzas artísticas (BOE, 28 abril 1992)
3. Coordinación y Consenso entre las Administraciones Educativas sobre aspectos comunes relativos a la enseñanza de la danza, que evitaran desigualdad de oportunidades.
4. Regulación administrativa necesaria, que permitiera a los titulados en Danza acceder a la docencia del contenido obligatorio de danza en las Enseñanzas de Régimen General.
5. Regulación administrativa, apoyo económico institucional, control de calidad educativa de los centros de enseñanza reglada y no reglada. Apoyo al sector privado de la enseñanza reglada.
6. Planificación de mapa de centros y actualización del censo de centros de danza tanto de enseñanza reglada como de no reglada.
7. Propuesta de enseñanza reglada a dos velocidades. Una sería con mayor horario para conservatorios o centros autorizados

con mayores recursos y la otra sería con horario reducido para centros con menos recursos. Además se propone reflejar horas recomendadas, pero no obligatorias.

8. En la enseñanza reglada se solicitó la posibilidad de ser evaluados a través de las pruebas de acceso.
9. El grado elemental se planteó que pudiera ser impartido por las Escuelas de danza, y no necesariamente en Centros Autorizados o Conservatorios.
10. En cuanto al grado medio de enseñanza reglada se sugirió revisar su finalidad de preparar intérpretes profesionales. Se propuso una formación más general que sirviera de transición para la enseñanza superior. Tanto el currículo de grado elemental como el de grado medio necesitarían ser revisados en cuanto a su finalidad formativa y perfiles deseados de los titulados, para posibilitar una continuidad lógica y coherente hasta la obtención de una titulación superior.
11. Concertación de centros de régimen general con centros de régimen especial que posibiliten la compaginación de enseñanzas a los alumnos.
12. Creación de más centros integrados.
13. Revisión de la ordenación educativa, con el fin de reducir la carga horaria semanal; crear posibles pruebas de nivel para los alumnos no oficiales, y requisitos para autorizar los centros de enseñanza reglada.
14. Propuesta a los centros de enseñanza reglada que asesoraran y orientaran a los centros de enseñanza no reglada.
15. Creación de una Comisión de Asesoramiento y Evaluación.
16. Inclusión de una asignatura de danza específica en la enseñanza de régimen general.
17. Equivalencia de las titulaciones anteriores a la LOGSE, al actual Grado Superior de Danza.
18. Normalización del sector de la danza desde el punto de vista

jurídico- laboral.

19. Cumplimiento, por parte de las administraciones públicas competentes en materia cultural, de su labor de promoción y difusión de la danza.
20. Enseñanza superior estructurada en tres ramas: Ciclo Medio y/o Superior de FP, Grado Superior de Danza y Titulación Universitaria, definiendo con claridad los fines y perfiles de los titulados correspondientes.
21. Potenciar la convalidación de los estudios de grado superior de danza con la Titularidad Universitaria mediante convenios específicos con Universidades. Recordamos que el Grado Superior de Danza (LOGSE) es equivalente a licenciatura universitaria, pero no a todos los efectos, como por ejemplo el académico, por lo que tanto para oposiciones de distinta índole como para cursar estudios de Master o Doctorado, poseer la titulación de Grado Superior de Danza no ha sido suficiente.
22. Inclusión de la Licenciatura en Danza, en el Catálogo de Titulaciones Universitarias. En ese momento se estaban debatiendo la troncalidad de dicha licenciatura y varias Universidades del Estado habían mostrado su interés y estaban participando en el proyecto.

Como continuación de este primer debate colectivo expuesto sobre la normativa LOGSE, su desarrollo y aplicación en materia de danza, me gustaría señalar ciertos aspectos que merecen un tratamiento mayor o que en su día fueron injustamente olvidados.

Los logros que la LOGSE aporta en 1990 en la enseñanza de la danza son los siguientes:

- a) Obtiene mayor autonomía administrativa con respecto a la música y al arte dramático.

- b) Se ordena oficialmente en el sistema educativo, no sólo como enseñanza profesional sino también como contenido curricular a estudiar en la educación obligatoria.

Por otra parte, la LOGSE no resuelve el hecho de que un gran número de alumnado no accede a la enseñanza oficial, ya sea porque esta no existe en su comunidad o porque decide retrasar su formación intensiva para después de acabar la enseñanza obligatoria.

Existe una gran contradicción en la etapa secundaria. Mientras que en la educación obligatoria se introduce la enseñanza comprensiva y con diversificación curricular a partir de los catorce años como un aspecto innovador, en la enseñanza de danza paralela se elige especialidad a partir de los doce años

Por otra parte, en la aplicación de la normativa educativa se echa en falta la consideración hacia aquellos alumnos/as que deciden simultanear la educación obligatoria general con los estudios artísticos de danza.

Existe una gran diferencia entre la educación secundaria obligatoria comprensiva y la propuesta de grado medio de danza especializada

Otra contradicción importante está relacionada con la inercia histórica asociada con la música. La ordenación de las enseñanzas de danza en la LOGSE es similar a la de música ya que se dividen las dos enseñanzas en grado elemental, medio y superior. Sin embargo, con respecto a la ordenación de las enseñanzas no se siguieron las mismas pautas.

En la enseñanza de danza el grado elemental suponía la formación básica para posteriormente especializarse para ser bailarín en el grado medio. Sin embargo, como se especifica en la normativa de las enseñanzas de Música, *“el planteamiento educativo de los grados elemental y medio se fundamenta en el estudio de una especialidad instrumental que actúa de eje vertebrador del*

currículo con la doble finalidad preparatoria de servir de formación básica para acceder a estudios de especialización en el grado superior, dentro de la opción elegida, o servir de fundamento para la apertura hacia otros itinerarios”¹⁷⁴

Por otra parte, la atención de las Administraciones a regular las escuelas de danza se basa mayoritariamente en el sector público y es casi inexistente la regulación del sector privado. Y, sin embargo, son los centros privados de danza los que forman a la mayoría del alumnado de danza en el estado y los que afrontan en solitario el alto costo de una enseñanza de calidad, sin ayudas públicas ni concertaciones.

2.3. Contexto normativo de la enseñanza reglada de danza LOE vigente desde 2006

El sistema educativo español actual se rige por la **LEY ORGANICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación**, a partir de ahora LOE, la cual estableció un nuevo marco educativo y dispuso cambios importantes en la enseñanza de la danza en el sistema educativo a partir del curso 2007-2008.

Dentro de las enseñanzas de régimen general, al igual que en la LOGSE, la danza sigue siendo estudiada como recurso educativo para enseñar y aprender la música, pero no es estudiada como disciplina específica.

Desafortunadamente, en la mayoría de los países de nuestro entorno europeo, la danza tampoco es tratada en la escuela como disciplina específica, siendo la música y las artes visuales, las artes estudiadas en la enseñanza obligatoria. Al respecto, Jan Figel, Responsable de Educación, Formación, Cultura y Juventud de la Comisión Europea afirmó en 2009 que “...*music and visual arts are the most widespread subjects taught in schools at primary and lower secondary level*”.¹⁷⁵

Una novedad importante desarrollada y aplicada en la LOE en las enseñanzas

¹⁷⁴ REAL DECRETO 756/1992, de 26 de junio, por el que se establecen los aspectos básicos del currículo de los grados elemental y medio de las enseñanzas de música (BOE nº 206, de 27 de agosto de 1992).

¹⁷⁵ EUROPEAN COMMISSION (2009). *Arts and Cultural Education at School in Europe*. Bruselas: EACEA P9 Eurydice, p.4. http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/113EN.pdf (consultada el 1 de mayo 2011) “...en la escuela, la música y las artes visuales son las asignaturas más extendidas en las etapas de primaria e inicio de la secundaria” (traducción personal).

de régimen general ha sido la creación del **Bachillerato Artístico en la especialidad de Artes Escénicas, música y danza**, cuyas materias son “*Análisis musical I y II, Anatomía aplicada, Artes Escénicas, Cultura audiovisual, Historia de la música y de la danza, Literatura universal y Lenguaje y practica musical*”.¹⁷⁶ En la danza se ha abierto un debate en torno al limitado contenido de danza en esta nueva especialidad, además de la dificultad de los/as profesionales de la danza para acceder a ser docentes en la misma. En el primer foro de este bachillerato que se celebró en febrero de 2011 los profesores solicitaron incluso un nuevo diseño de este Bachillerato¹⁷⁷.

Las enseñanzas artísticas de danza LOE se ordenan igual que las de Música, en Enseñanzas Elementales. Enseñanzas Profesionales y Enseñanzas Superiores.

2.3.1. Enseñanzas Elementales de Danza

No se ha desarrollado ni se desarrollará Real Decreto para fijar aspectos básicos del currículo de las enseñanzas elementales de danza, previas a las profesionales, porque las elementales no se ciñen a aspectos básicos comunes estatales sino que “tendrán las características y la organización que las Administraciones educativas determinen”¹⁷⁸.



Figura 2.4. Alumnado de enseñanzas elementales de danza en el RCPD Mariemma¹⁷⁹

¹⁷⁶ REAL DECRETO 1467/2007, de 2 de noviembre, por el que se establece la estructura del bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas (BOE nº 266, martes 6 de noviembre 2007). Artículo 7.2, p. 45.383.

¹⁷⁷ Ver VVAA (2011). *Programación, Conclusiones, Propuestas del I Foro de profesores de Bachillerato de Artes Escénicas, Música y Danza*. Almagro: Teatrava, pp.19-24. <http://www.corraldecomedias.com/userfiles/files/20110615193257.pdf>

¹⁷⁸ LOE, artículo 48.

¹⁷⁹ <http://es-es.facebook.com/pages/RCPD-Mariemma/381500435751?sk=notes> (consultada el 25 de septiembre de

2.3.2. Enseñanzas Profesionales de Danza

Son Enseñanzas Artísticas Profesionales las enseñanzas profesionales de música y danza, y los grados medio y superior de artes plásticas y diseño.

Figura 2.5. Estudiantes de enseñanzas profesionales en la especialidad de danza contemporánea de la Escuela profesional de danza de Castilla y León¹⁸⁰.



Si hay Reales Decretos que fijan contenidos básicos para las enseñanzas profesionales y las enseñanzas superiores de danza. Dicha normativa es el texto base a partir del cual se desarrollan los currículos y horarios de las enseñanzas profesionales de danza en cada Comunidad Autónoma, teniendo en cuenta que, al igual que ocurría en la LOGSE, *“los contenidos básicos de las enseñanzas mínimas requerirán el 55 por ciento de los horarios escolares para las Comunidades Autónomas que tengan lengua cooficial y el 65 por ciento para aquéllas que no lo tengan”*¹⁸¹.

Las enseñanzas profesionales de danza se organizan en seis cursos pudiendo elegir entre cuatro especialidades: la nueva especialidad de Baile Flamenco, y las otras tres anteriormente también vigentes, que son, Danza Clásica, Danza

2011)

¹⁸⁰ http://www.aracyl.es/danza_pagina.php?tag=estudios-danza&stag=nivel-profesional (consultada el 9 de junio de 2012).

¹⁸¹ LOE, Artículo 6.3.

Contemporánea y Danza Española.

Se insiste de nuevo en disponer medidas que faciliten la posibilidad de cursar simultáneamente las enseñanzas artísticas profesionales y la educación secundaria. Sin embargo, sorprende que el horario mínimo escolar de las enseñanzas profesionales se mantenga igual de alto que el hasta ahora grado medio de danza, ya que en los últimos años las voces a favor de disminuir la carga horaria han sido insistentes y recurrentes. Recordemos la tabla 2.3. que indicaba el horario de grado medio de danza, en la especialidad de danza contemporánea concretamente, la dedicación semanal oscilaba desde 14-17 hs semanales en los primeros cursos hasta gradualmente llegar a alcanzar incluso las 27 horas semanales, lo que da como consecuencia que adolescentes que efectivamente simultanean estudios generales y artísticos vivan jornadas diarias de entre ocho y diez horas de estudio presencial obligatorio.

Se denominan enseñanzas profesionales de danza a la etapa de formación de seis cursos dirigida idealmente a alumnado entre los 12 y 18 años. La novedad más importante en estas enseñanzas la encontramos en su finalidad diversificada “en cuatro funciones básicas: formativa, orientadora, profesionalizadora y preparatoria para estudios posteriores”¹⁸². Desafortunadamente hemos tenido que esperar diez años para corregir la exclusiva finalidad artística profesional que recogía el desarrollo de grado medio LOGSE¹⁸³ y realizar esta reforma importante, la cual se adecua mejor a los diversos perfiles e intereses reales del alumnado.

¹⁸² REAL DECRETO 85/2007, artículo 1.

¹⁸³ El REAL DECRETO 1254/1997, de 24 de julio, por el que se establecen los aspectos básicos del currículo del grado medio de las enseñanzas de Danza (BOE nº 212, de 4 de septiembre de 1997), disponía en su preámbulo que “los aspectos básicos del grado medio deberán garantizar una formación que proporcione el nivel de expresión artística propio de unos estudios especializados, que tienen como meta el ejercicio profesional, y que por ello están destinados a aquellos alumnos que posean aptitudes específicas y voluntad para dedicarse a ellos”.

2.3.3. Enseñanzas Superiores de Danza

El sistema educativo a partir de la LOE en 2006 hace referencia a un espacio nuevo de educación superior integrado por: *"la enseñanza universitaria, las enseñanzas artísticas superiores, la formación profesional de grado superior, las enseñanzas profesionales de artes plásticas y diseño de grado superior y las enseñanzas deportivas de grado superior"*¹⁸⁴

A su vez la educación superior se integra en el Espacio Europeo de Educación Superior, cuya denominación aparece por primera vez en la Declaración de la Sorbona de 1998 cuando se pone de manifiesto que *"la extensión y la calidad de la educación superior son factores decisivos en el incremento de la calidad de vida de los ciudadanos"*¹⁸⁵.

Son Enseñanzas Artísticas Superiores LOE los estudios superiores de música y danza, las enseñanzas de arte dramático, las enseñanzas de conservación y restauración de bienes culturales, los estudios superiores de artes plásticas, entre los que se incluyen los estudios superiores de cerámica y los estudios superiores del vidrio.

Las enseñanzas artísticas superiores de danza se estructuran en enseñanzas artísticas de Grado, enseñanzas artísticas de Master y estudios de Doctorado. El contenido básico de las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Danza fue publicado en el BOE en junio de 2010. Dichas enseñanzas están en consonancia con el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), conducen a la obtención de los títulos de Graduado o Graduada en Danza, seguido de la especialidad correspondiente, y son equivalentes, a todos los efectos, a los Títulos de Grado universitarios¹⁸⁶.

¹⁸⁴ JEFATURA DEL ESTADO. LOE, Op. Cit, Cap II, Art. 3.5.

¹⁸⁵ MECD (2003). *La Integración del Sistema Universitario Español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior. Documento-Marco*, p.1.

¹⁸⁶ En enero de 2012 se ponía en entredicho dicha equivalencia ya que una sentencia del Tribunal Supremo anulaba los artículos 7.1, 8, 11, 12 y la disposición adicional séptima del Real Decreto 1614/2009 que establece la ordenación de las enseñanzas artísticas superiores LOE. Según dicha sentencia, las equivalencias académicas son claras pero se

Esta actual situación de reorganización de las enseñanzas de danza en consonancia con el contexto europeo invita a reflexionar sobre posibles reformas educativas que acerquen teoría y práctica educativa y que aminoren la brecha entre legislación y realidad educativa de nuestro presente y pasado reciente. Consideramos el EEES como un contexto de oportunidad para la *Formación Integral del Bailarín de Danza Contemporánea*, que puede contribuir a la mejora de la calidad de vida de los bailarines/as.

En la Resolución del Parlamento Europeo de 2001 en relación con los estudios artísticos se *“afirma que sería conveniente diseñar un modelo de estudios de nivel superior flexible, capaz de acoger, en el ámbito universitario, la formación artística que basa sus cursos fundamentalmente en la práctica, el ejercicio de la profesión y el mérito”*¹⁸⁷

La superación de las enseñanzas artísticas de Grado en Danza, dará derecho a la obtención de dos títulos oficiales diferentes:

- a) Título de Graduado o Graduada en Danza en la especialidad de Coreografía e Interpretación
- b) Título de Graduado o Graduada en Danza en la especialidad de Pedagogía de la Danza

Según el artículo 3 del Real Decreto 632/2010 *“...el perfil del Graduado o Graduada en Danza corresponde al de un profesional cualificado que domina los conocimientos y habilidades propios de la danza, con un profundo conocimiento del funcionamiento del cuerpo en todos sus aspectos, que debe disponer de unos **conocimientos teóricos fundamentados e integrados con***

establecía que las denominaciones no pueden ser iguales. Una posible solución a este contencioso administrativo es optar por la denominación de Título Superior que se propone en la LOE. http://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2012-4021

¹⁸⁷ PARLAMENTO EUROPEO. Espacio europeo del conocimiento. Resolución del Parlamento Europeo sobre las universidades y la enseñanza superior en el espacio europeo del conocimiento (2001/2174(INI)). www.uam.es, punto 24.

la praxis de la danza que le permitan desarrollarse y crecer como creador, intérprete y pedagogo, capaz de asumir la dimensión ética y deontológica de la responsabilidad personal y profesional.¹⁸⁸

A diferencia del grado superior LOGSE en el que la formación estaba orientada para creadores/as y docentes, las enseñanzas superiores de danza LOE vigentes también incluyen la formación de intérpretes.

Para acceder a las enseñanzas oficiales superiores se requiere estar en posesión del título de bachiller o haber superado la prueba de acceso a la universidad para mayores de 25 años, o superar una prueba que acredite que el aspirante posee la madurez en relación con los objetivos del bachillerato, así como la superación de una prueba específica de danza.

Los planes de estudios conducentes a la obtención del Título de Graduado o Graduada en Danza comprenden 4 cursos académicos de 60 créditos cada uno de ellos, con un total de 240 créditos, de los cuales 132 han sido consensuados en el seno del Consejo Superior de Enseñanzas Artísticas y corresponden a las materias comunes especificadas en la tabla siguiente

¹⁸⁸ MINISTERIO DE EDUCACIÓN. REAL DECRETO 632/2010, de 14 de mayo, por el que se regula el contenido básico de las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Danza establecidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE, sábado 5 de junio 2010), p. 48503.

Tabla 2.4. Materias y ECTS mínimos de las Enseñanzas Artísticas Superiores de Danza LOE

ESPEC. COREOGRAFIA E INTERPRETACION			ESP. PEDAGOGIA DE LA DANZA		
MATERIAS		ECTS MINIMOS EN EL GRADO	MATERIAS		ECTS MIN EN EL GRADO
FORM. BÁSICA	Historia de la danza y Humanidades	12	FORM. BÁSICA	Historia de la danza y Humanidades	12
OBLIG. ESPECIALIDAD	Ciencias de la salud aplicadas a la danza	12	OBLIG. ESPECIALIDAD	Ciencias de la salud aplicadas a la danza	12
	Técnicas de Danza y Movimiento	22		Técnicas de Danza y Movimiento	18
	Técnicas de composición coreográfica e improvisación	20		Herramientas de creación	6
	Análisis y práctica de las obras coreográficas y del repertorio	20		Análisis y práctica de las obras coreográficas y del repertorio	18
	Música y lenguajes sonoros aplicados a la danza	6		Música y lenguajes sonoros aplicados a la danza	6
	Escenificación y dramaturgia	10		Didáctica y Metodología para las enseñanzas de danza	22
	Tecnologías aplicadas a la danza	6		Psicopedagogía de la danza	12
	Organización, gestión y elaboración de proyectos artísticos	8		Organización, gestión y elaboración de proyectos artísticos	10
Prácticas		10	Prácticas		10
Trabajo fin de Grado		6	Trabajo fin de Grado		6

Como se observa en la tabla anterior, las dos especialidades de las enseñanzas superiores de danza hoy por hoy y teniendo que se pueden crear otras nuevas¹⁸⁹, son 1) Coreografía e interpretación y 2) Pedagogía de la danza.

En la legislación anterior LOGSE, las especialidades eran las mismas, aunque con un matiz diferente en la denominación: 1) Coreografía y Técnicas de Interpretación de la Danza y 2) Pedagogía de la Danza.

¹⁸⁹ Ibid, artículo 8, p.48.505.

Desde que el grado superior de danza LOGSE se implantara en el curso 2000 - 2001 hasta la fecha, el número de alumnado en la especialidad de pedagogía de la danza contemporánea ha ido disminuyendo considerablemente, hasta el punto de que en algunos años escolares dicha especialidad no se ha impartido en alguno o algunos centros.

Además, recordamos que las especialidades en las enseñanzas profesionales LOE¹⁹⁰ de danza son las siguientes:

- El Baile flamenco.
- La Danza Clásica.
- La Danza Contemporánea, y
- La Danza Española

Considerando:

1. Que una de las funciones básicas de las enseñanzas profesionales de la danza es la de preparar al alumnado para estudios *posteriores*¹⁹¹;
2. Que la mayoría de profesionales de la danza desarrollan su carrera profesional en un género o estilo de danza¹⁹² y en varias ocupaciones laborables, generalmente iniciándose como intérpretes y pasando a ser posteriormente coreógrafos y/o docentes.
3. Y que las expectativas de desarrollo profesional de una gran parte de los/as estudiantes actuales son plurales, además de llegar a ser intérpretes, les gustaría llegar a ser coreógrafos y/o docentes de uno o dos estilos de danza.

En nuestra opinión, creemos que lo más ajustado a la realidad de la danza contemporánea es que, al igual que existe en las enseñanzas profesionales, **la**

¹⁹⁰ Recordar que las enseñanzas de danza se ordenan en :

- a) Enseñanzas elementales. Edad ideal de 8 a 12 años
- b) Enseñanzas profesionales. Edad ideal de 12 a 18 años
- c) Enseñanzas superiores. Edad ideal de 18 a 22 años

¹⁹¹ REAL DECRETO 85/2007, op.cit., Artículo 4, p. 6250.

¹⁹² Los estilos "pueden ser definidos como las distintas formas que la danza puede adoptar. Corresponden también a los distintos perfiles de bailarines que pueden existir" (Informe de la Ponencia sobre el Plan de estudios del grado en danza regulado por la Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, (2009) MEC p. 7).

danza contemporánea continuara como especialidad en las enseñanzas superiores de danza.

¿Por qué no se ha decidido establecer como especialidades de las enseñanzas superiores de danza las mismas especialidades de las enseñanzas profesionales de danza, es decir Baile Flamenco, Danza Clásica, Danza Contemporánea y Danza Española? ¿O por qué no se han creado especialidades combinando estilos de danza al igual que el panorama profesional actual, por ejemplo, la especialidad de Baile Flamenco y Danza Española, y la especialidad de Danza Clásica- Contemporánea, etc.?

2.4. A modo de síntesis

El origen de la enseñanza de la danza oficial española lo encontramos en el Real Conservatorio de Música y Declamación de María Cristina de Madrid en los años 30 del siglo XIX cuando aparece como asignatura denominada “Baile”.

Asociada organizativamente primero con las Bellas Artes, la danza ha mantenido siempre una fuerte vinculación administrativa con la Música y al Arte Dramático. Además de por su fuerte vinculación administrativa con otras enseñanzas artísticas, la enseñanza de la danza oficial también se ha caracterizado por su enfoque profesionalizante y por tener precaria consideración académica.

Ciento cincuenta años después de su origen como enseñanza oficial, en 1990, y gracias a una ley orgánica, la **LOGSE, la enseñanza artística de la Danza obtiene reconocimiento oficial como derecho educativo, alcanza mayor autonomía administrativa con respecto a las enseñanzas de Música y Arte Dramático y mayor reconocimiento académico.** Entra oficialmente en el sistema educativo, reordenándose no sólo como enseñanza profesional sino también como contenido curricular a estudiar en la educación obligatoria.

Entre las novedades importantes que la LOGSE supuso para la enseñanza de la danza oficial podemos señalar que el estudio de la danza se introducía como

contenido curricular a estudiar en la educación obligatoria, aunque aún de forma marginal y con una función instrumental asociada a la música y a la educación física.

Además, la enseñanza profesional de danza se acogía a un currículo de enseñanzas mínimas a cumplir por primera vez en todo el Estado¹⁹³ y también se establecía una titulación de grado superior de danza equivalente a todos los efectos al título de Licenciado Universitario¹⁹⁴. Sin embargo, la formación de intérpretes profesionales de danza contemporánea no se incluía en la educación superior ya que idealmente para los 18 años se tenía que haber terminado la formación integral y profesional de bailarín¹⁹⁵. El grado superior de danza, aún equivalente a licenciatura, estaba ordenado dentro de las enseñanzas artísticas, no universitarias, de régimen especial.

En 2007, empezó a aplicarse una nueva ley educativa, la LOE, ley que reforma otra vez el sistema educativo reordenando a su vez las enseñanzas artísticas en general, y la de danza en particular.

Una de las novedades importantes que ha supuesto dicha normativa es el desarrollo de la LOE en relación a las enseñanzas profesionales de danza. En el tramo de 12 a 18 años como edad ideal se introduce un cambio en la finalidad educativa con respecto a la LOGSE, ya que la finalidad se diversifica *“en cuatro funciones básicas: formativa, orientadora, profesionalizadora y preparatoria para estudios posteriores”*¹⁹⁶. Esta diversificación en la finalidad educativa de las enseñanzas profesionales de danza corrige la finalidad artística profesional exclusiva que establecía el anterior grado medio LOGSE¹⁹⁷, además de adecuarse mejor a los diversos perfiles e intereses reales del alumnado, como comprobaremos en el segundo capítulo de esta

¹⁹³ JEFATURA DEL ESTADO. LEY ORGANICA 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo Artículos 39 y 4 (BOE Nº 238, 4 octubre de 1990)

¹⁹⁴ Ibid, Artículo 42

¹⁹⁵ Ver al respecto MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA. REAL DECRETO 1254/1997, de 24 de julio, por el que se establecen los aspectos básicos del currículo del grado medio de las enseñanzas de Danza. (BOE núm. 212, jueves 4 septiembre 1997).

¹⁹⁶ REAL DECRETO 85/2007, artículo 1.

¹⁹⁷ El REAL DECRETO 1254/1997, de 24 de julio, por el que se establecen los aspectos básicos del currículo del grado medio de las enseñanzas de Danza (BOE nº 212, de 4 de septiembre de 1997), disponía en su preámbulo que *“los aspectos básicos del grado medio deberán garantizar una formación que proporcione el nivel de expresión artística propio de unos estudios especializados, que tienen como meta el ejercicio profesional, y que por ello están destinados a aquellos alumnos que posean aptitudes específicas y voluntad para dedicarse a ellos”*.

investigación.

Por otra parte, la LOE introduce otra novedad destacable, las enseñanzas superiores de danza se deben ordenar “en el contexto de la ordenación de la educación superior española en el marco europeo y con la participación del Consejo Superior de EEAA y, en su caso, del Consejo de Coordinación Universitaria”¹⁹⁸.

Desde 2001 hasta 2010, las enseñanzas superiores de danza con validez académica se han dirigido a la formación de coreógrafos y de docentes de danza, dejando la formación inicial de intérpretes para etapas previas. No ha sido hasta el **curso 2010-2011**, cuando **el desarrollo de la LOE ha posibilitado que *la formación inicial de intérpretes de danza en general, y de la danza contemporánea en particular, se implante por primera vez en la educación superior española.***

Además, consideramos el EEES como un contexto de oportunidad para la *Formación Integral del Bailarín de Danza Contemporánea y la creación de una especialidad de danza contemporánea, continuación de las enseñanzas profesionales y en consonancia con otros programas educativos europeos y americanos.*

Esperemos que la revisión histórica de las enseñanzas de danza que hemos visto en este capítulo nos ayude a comprender y contextualizar adecuadamente la Formación de Intérpretes de Danza Contemporánea en el Sistema Educativo Español entre 1990 y 2010, tema éste último que expondremos en el siguiente capítulo.

¹⁹⁸ LOE, Artículo 46.

**LA FORMACIÓN OFICIAL DE
INTÉRPRETES PROFESIONALES
DE DANZA CONTEMPORÁNEA,
FOIPDC, (1990-2010):
Una aproximación psicoeducativa**

*“La gente feliz consigue lo que quiere,
porque quiere lo que puede conseguir”¹⁹⁹
Raquel Palomera Martín*

3. LA FORMACIÓN OFICIAL DE INTÉRPRETES PROFESIONALES DE DANZA CONTEMPORÁNEA, FOIPDC, (1990 – 2010): Una aproximación psicoeducativa

3.1. Una aproximación psicoeducativa a la FOIPDC

3.1.1. El diseño curricular establece un modelo de alumno/a ideal de danza

3.2. Evolución del perfil ideal del estudiante en el diseño curricular básico de las enseñanzas dirigidas a la FOIPDC

3.2.1. Evolución de la ordenación educativa y curricular de la FOIPDC en el Sistema Educativo Español

3.2.2. Un intento de definición de competencias básicas de las titulaciones de grado y postgrado de danza en el EEES

3.3. La construcción de la identidad personal-vocacional durante la adolescencia

3.4. Algunas opiniones de profesionales sobre la formación de intérpretes de danza

3.5. A modo de síntesis

¹⁹⁹ PALOMERA MARTÍN, Raquel (2009). Educando para la felicidad. En FERNÁNDEZ-ABASCAL, Enrique G. (Coord.) (2009). *Emociones positivas*. Madrid: Pirámide, p. 261.

3. LA FORMACIÓN OFICIAL DE INTÉRPRETES PROFESIONALES DE DANZA CONTEMPORÁNEA, FOIPDC, (1990-2010): Una aproximación psicoeducativa

En este tercer capítulo nos aproximamos a la Formación Oficial de Intérpretes Profesionales de Danza Contemporánea, FOIPDC, en el sistema educativo español entre 1990 y 2010, desde una perspectiva psicoeducativa. Más concretamente, revisamos el perfil del alumnado ideal que se dispone en la normativa educativa en el período objeto de estudio e identificamos algunos desajustes entre aquel y algunos principios básicos sobre el proceso de desarrollo psicológico humano.

3.1. Una aproximación psicoeducativa a la FOIPDC

La **Psicología de la Educación** es una disciplina científica y profesional de carácter aplicado, puente entre la psicología y las ciencias de la educación que busca conocimientos y fines prácticos. Estudia sobre el que aprende, el que enseña, lo que se aprende y enseña y el medio en el que se enseña y aprende²⁰⁰.

²⁰⁰ Para profundizar en el concepto de psicología de la educación ver BELTRÁN LLERA, Jesús & BUENO ÁLVAREZ, J. A. (2004). Psicología de la Educación: Evolución histórica y concepto. En GONZALEZ, Eugenio & BUENO ÁLVAREZ, José Antonio (Coords.). *Psicología de la educación y del desarrollo en la edad escolar*. Madrid: Editorial CCS, pp. 49-65.

Los conceptos que el catedrático de Psicología Evolutiva y de la Educación, César Coll, expone sobre la Psicología de la Educación y la elaboración del diseño curricular nos han servido de referencia para articular nuestra propia aproximación psicoeducativa a la FOIPDC²⁰¹.

La Psicología de la Educación es una ciencia que estudia la conducta que se produce en situaciones educativas y, como afirma César Coll, “*su objeto es proporcionar conocimiento útil para mejorar la educación*”²⁰². Para este autor, los temas de estudio de la psicología de la educación “*son los procesos de cambio comportamental, incluyendo los procesos psicológicos subyacentes, que se producen en las personas como consecuencia de su participación en actividades educativas, de su naturaleza y características, de los factores que los facilitan, los dificultan y los obstaculizan, y de las consecuencias que tienen para el desarrollo y la socialización de los seres humanos*”.²⁰³ Precisamente en esta investigación consideramos que el modelo de alumnado ideal dispuesto en la ordenación de las enseñanzas de danza dirigidas a la FOIPDC entre 1990 y 2007 (LOGSE), es un factor que pudo dificultar y obstaculizar el desarrollo personal-vocacional del alumnado ya que no lo tomaba en consideración. Desde 2007, la ordenación educativa aún vigente en esta materia (LOE) es potencialmente menos un obstáculo debido a su desarrollo normativo que posibilitó la incorporación de la FOIPDC en la educación superior a partir del curso 2010-2011.

La Psicología de la Educación se ocupa del estudio de los procesos educativos con una triple finalidad:

- 1) Dimensión teórica o explicativa: Contribuir a la elaboración de una teoría que permita entender y explicar mejor estos procesos
- 2) Dimensión proyectiva o tecnológica: Ayuda a elaborar procedimientos, estrategias y modelos de planificación, diseño e

²⁰¹ Para profundizar en el modelo propuesto por César Coll, ver COLL, César (1993). *Psicología y Currículum. Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar*. (4ª reimpresión). Barcelona: Paidós.

²⁰² Ibid, p.54.

²⁰³ COLL, César (Coord.) (1998). *Psicología de la Educación*. Barcelona: Edicions de la Universitat Oberta de Catalunya. Edhasa, pp. 59-60.

intervención que permitan orientar los procesos educativos en una dirección determinada.

- 3) Dimensión práctica: Coadyuvar a la instauración de unas prácticas educativas más eficaces, más satisfactorias y más enriquecedoras para las personas que participan en ellas. Orientada a la intervención directa desde la perspectiva del desempeño de la función docente o de la intervención psicopedagógica.

La finalidad fundamental en esta aproximación psicoeducativa a las enseñanzas de danza dirigidas a la FOIPDC es proyectiva, o también llamada tecnológica, ya que pretendemos proporcionar información que oriente la elaboración de los futuros diseños curriculares de dichas enseñanzas atendiendo al proceso de construcción de la identidad personal-vocacional de los verdaderos protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje, los/as estudiantes, con mayor precisión a la existente entre 1990 y 2010 en el Sistema Educativo Español.

3.1.1. El diseño curricular establece un modelo ideal determinado de alumno/a de danza

Desde una concepción constructivista del proceso de enseñanza-aprendizaje de la danza, el/la docente orienta y guía al verdadero protagonista de este proceso, el/la estudiante, quien es el que construye, en un contexto educativo comunicativo y social determinado, su conocimiento culturalmente establecido y organizado²⁰⁴.

En esta concepción constructivista la unidad básica de análisis del proceso de enseñanza-aprendizaje es el triángulo interactivo –docente, estudiante y contenido de aprendizaje-.

En una concepción constructivista de la práctica educativa oficial de danza podríamos distinguir tres características:

²⁰⁴ Para ampliar al respecto consultar Coll, C., Onrubia, J. y Mauri, T (2008). Ayudar a aprender en contextos educativos: el ejercicio de la influencia educativa y el análisis de la enseñanza, en Revista de Educación 346, mayo-agosto 2008, pp. 33-70.

- 1) La actividad mental constructiva del alumnado como elemento mediador de la enseñanza.
- 2) Esta actividad mental se aplica tanto a contenidos culturales ya elaborados como a otros por elaborar.
- 3) La influencia educativa del docente que media entre la actividad mental del estudiante y los contenidos.

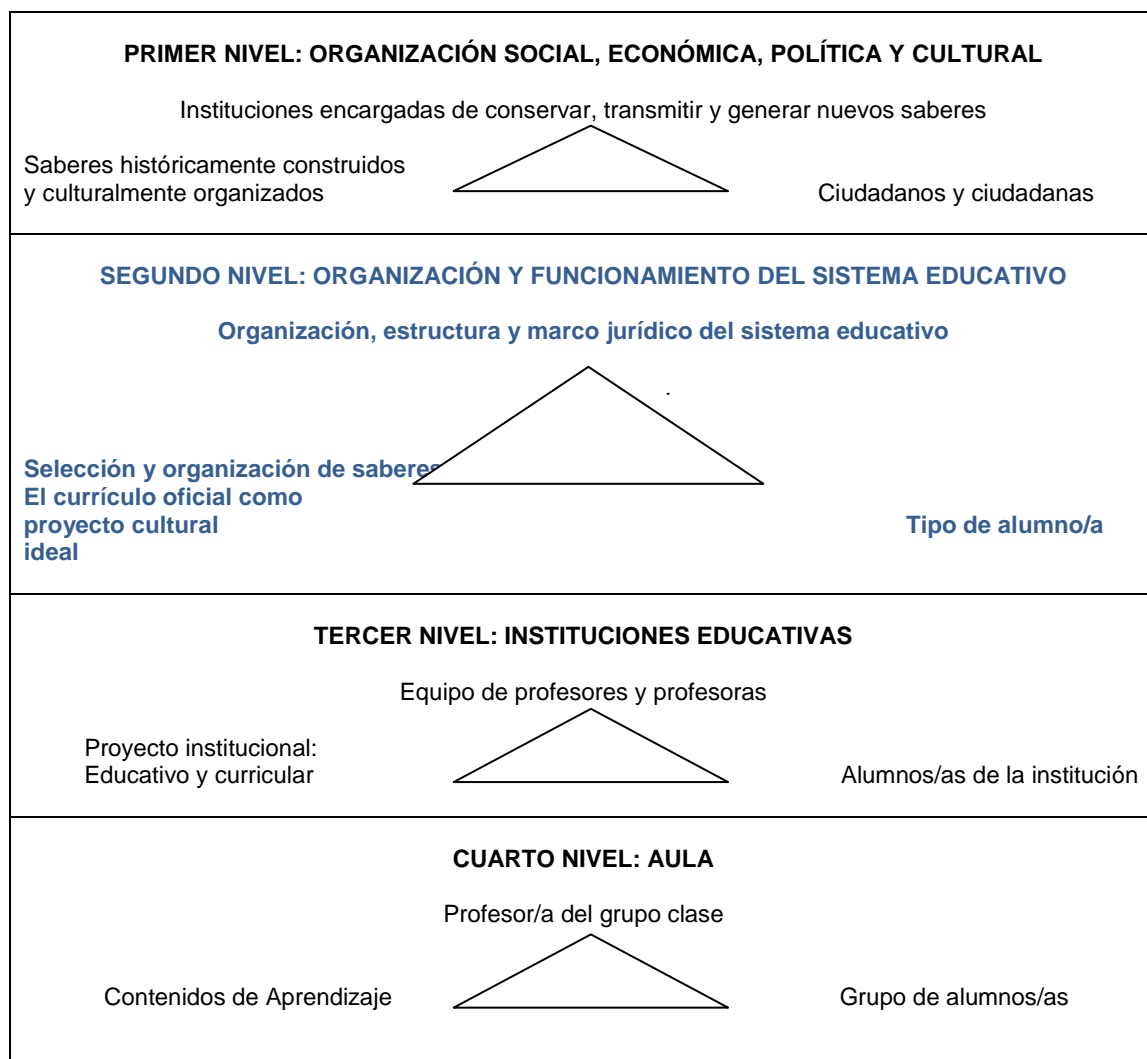
Como instrumento para la práctica educativa, el diseño curricular incluye informaciones sobre el qué, cuándo y cómo enseñar y evaluar, y además establece un modelo ideal determinado de alumno/a de danza. Para C. Coll, el diseño curricular es un *“proyecto que preside y guía las actividades educativas escolares explicitando las intenciones que están en su origen y proporcionando un plan para llevarlas a cabo.”*²⁰⁵

El currículum es fuente de influencia educativa y se sitúa entre la teoría educativa y la práctica pedagógica, entre la planificación y la acción, entre lo que se prescribe y lo que realmente sucede en el aula. En esta concepción constructivista, según César Coll, la unidad básica de análisis del proceso de enseñanza-aprendizaje es el triángulo interactivo –docente, estudiante y contenido de aprendizaje-. Las psicólogas educativas Elena Martín y Teresa Mauri, basándose en Coll, proponen los siguientes triángulos interactivos en los niveles de configuración de la práctica educativa²⁰⁶:

²⁰⁵ Ibid, p. 132.

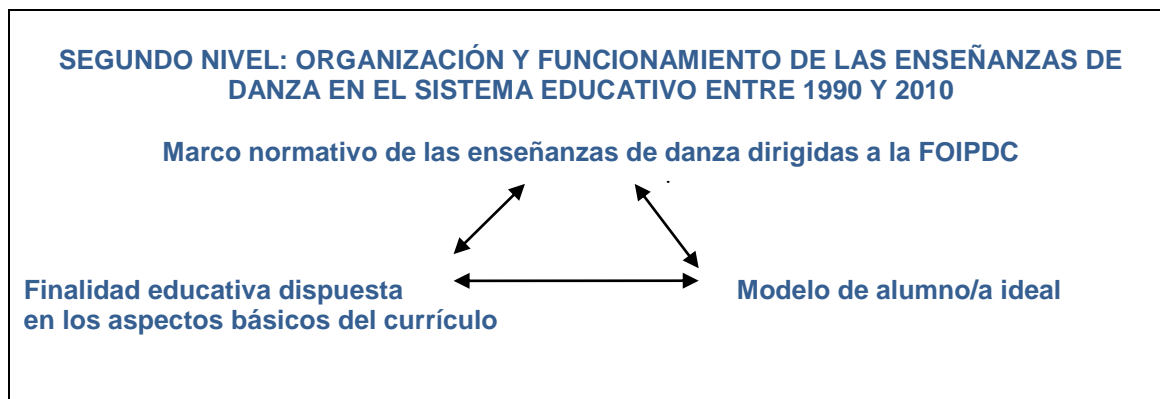
²⁰⁶ MARTÍN, Elena & MAURI, Teresa (2001). Las instituciones escolares como fuente de influencia educativa. En COLL, Cesar & PALACIOS, Jesús & MARCHESI, Álvaro (Comps.) (2001). *Desarrollo psicológico y educación*. Volúmen 2. Psicología de la educación escolar. Madrid: Alianza Editorial, p. 582.

Tabla 3.1. Triángulos interactivos en los niveles de configuración de la práctica educativa (Coll, C., Martín, M.,Mauri, T.)



Basándonos en dicha configuración, en esta investigación proponemos una evaluación del triángulo interactivo ubicado en el segundo nivel de configuración de la práctica educativa de la danza, -marco normativo de las enseñanzas de danza entre 1990 y 2010, finalidad educativa dispuesta en los aspectos básicos del currículo sin analizar los saberes concretos y tipo de alumno/a ideal- como se indica en la siguiente tabla:

Tabla 3.2. Triángulo interactivo en el segundo nivel de configuración de la práctica de las enseñanzas de danza



Del triángulo interactivo de este segundo nivel de la configuración de la práctica educativa nuestro foco de análisis es el desajuste entre la finalidad educativa dispuesta en los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas de danza dirigidas a la FOIPDC entre 1990 y 2010 y el modelo propuesto de alumno/a ideal.

Para la elaboración del diseño curricular son necesarias muchas fuentes de información y en este sentido Coll piensa que elaborar un Diseño Curricular es “traducir y concretar en normas de acción principios ideológicos, pedagógicos, y psicopedagógicos, entre otros”.²⁰⁷ Nuestra aproximación se concreta en revisar los principios psicológicos del desarrollo en los que se sustenta el modelo ideal de alumno/a dispuesto en los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas del sistema educativo español entre 1990 y 2010 y cuya finalidad es la FOIPDC. **Partimos de la hipótesis sobre la existencia de un desajuste entre el modelo de alumno/a ideal establecido en los aspectos básicos comunes a los diseños curriculares y los principios del desarrollo durante la adolescencia.**

La planificación curricular o configuración de la práctica educativa en el Estado Español se va concretando progresivamente por distintos agentes. Primeramente, la administración educativa central competente, establece los aspectos básicos mínimos comunes para todas las Comunidades y Ciudades autónomas desde el cual se desprende el perfil del alumnado ideal a quien van

²⁰⁷ Ibid, p.21.

dirigidas las enseñanzas en cuestión. Será éste el nivel de concreción que estudiaremos. A continuación, las administraciones educativas de cada comunidad autónoma desarrollan su diseño curricular, el cual incluye necesariamente los aspectos básicos comunes establecidos por el Ministerio. Posteriormente, cada centro docente elabora su proyecto curricular en base al decreto autonómico. Y, finalmente cada docente elabora una programación de aula y posibles adecuaciones curriculares individualizadas para responder adecuadamente a la diversidad real del alumnado.

Por tanto, con el fin de que la planificación curricular sea eficaz y pertinente, un reto educativo es el ajuste del perfil del alumnado ideal normativo al perfil o perfiles diversos reales.

El concepto de currículo que recoge el artículo 4.1 de la LOGSE hace referencia al *“conjunto de objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada uno de los niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades del sistema educativo que regulan la práctica docente”*.²⁰⁸

La LOE añade la variable competencias al concepto de currículo quedando este definido en el artículo 6 como *“conjunto de objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada una de las enseñanzas reguladas”*.²⁰⁹

En esta investigación concebimos el constructo competencia a la manera que lo conciben los investigadores Bisquerra y Pérez cuando lo describen como:

“...la capacidad de movilizar adecuadamente el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia (...) Implica unos conocimientos “saberes”, unas habilidades “saber-hacer”, y unas actitudes y conductas “saber estar” y “saber ser” integrados entre sí”.²¹⁰

Pensamos que la FOIPDC tendría que contener tanto competencias técnico-profesionales (dominio de técnicas de danza determinadas, dominio de

²⁰⁸ LOGSE, op. cit., p. 28930.

²⁰⁹ LOE, op. cit., p. 17.166.

²¹⁰ BISQUERRA, Rafael y PÉREZ, Nuria (2007). Las competencias emocionales. En *Educación XXI*, 10, 2007. Facultad de Educación : UNED, pp. 62-65.

conocimientos básicos de danza y específicos de la danza contemporánea, saber coreografiar, saber transmitir dichos conocimientos, etc.) , a la vez que competencias socio-personales (motivación, autocontrol, paciencia, asertividad, empatía, capacidad para trabajar en equipo, responsabilidad, capacidad de tomar decisiones, etc.).

En cualquier caso, para elaborar adecuadamente un currículo, éste debe ser ajustado a las necesidades sociales e individuales, además de coherente y articulado en los distintos niveles educativos.

César Coll considera que la utilidad del diseño *“depende en gran medida de que tenga en cuenta las condiciones reales en las que va a desarrollarse el proyecto educativo”*.²¹¹ Para este autor un buen diseño curricular es un instrumento de programación que está abierto a modificaciones que surgen de su aplicación y desarrollo por parte del profesor/a quién *“según las características concretas de los alumnos y los otros factores presentes en el proceso educativo”*²¹², debe adaptarlo y encontrar la solución más adecuadas para cada situación educativa.

Las características de cada estudiante en la acción educativa son también señaladas como factor importante por la especialista en educación artística María Acaso, quién a su vez concibe el currículo como *“una construcción que, a través de los diferentes inconscientes de cada uno de nosotros, dejará pasar (transformado) determinado tipo de conocimiento y se negará a aceptar otro”*²¹³.

Por tanto, teniendo en cuenta que los diseños curriculares son instrumentos de programación que guían la práctica educativa y que necesitan adaptarse a las características reales del alumnado, nos surgen las siguientes preguntas en relación a los principios psicológicos que subyacen en los diseños curriculares dirigidos a la FOIPDC:

²¹¹ COLL, C. , op. cit. p. 132.

²¹² Ibid, p. 132.

²¹³ ACASO, María (2009). *La educación artística no son manualidades. Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y de la cultura visual*. Madrid: Los Libros de la Catarata, p. 192.

- 1) ¿Cuál ha sido la evolución del perfil del alumnado ideal establecido en la ordenación educativa dirigida a la FOIPDC entre 1990 y 2010?
- 2) ¿Cuáles son las limitaciones de los perfiles del alumnado ideal propuestos según la psicología evolutiva?
- 3) ¿Cuál es el perfil o perfiles del alumnado real?
- 4) ¿Se ajusta el perfil ideal de alumnado normativo al perfil o perfiles reales?

Mientras que las preguntas tres y cuatro serán objeto de análisis en los siguientes capítulos, en este capítulo intentaremos responder a las dos primeras preguntas. Para ello, revisaremos los perfiles del alumno/a ideal en los diseños curriculares dirigidos a la FOIPDC en el período de 1990 a 2010 y posteriormente analizaremos si esos perfiles del alumno/a ideal son coherentes con el principio psicológico de construcción de la identidad personal-vocacional del alumnado durante la adolescencia.

3.2. Evolución del perfil ideal del estudiante en el diseño curricular básico de las enseñanzas dirigidas a la FOIPDC

3.2.1. Evolución de la ordenación educativa y curricular de la FOIPDC en el Sistema Educativo Español

Los orígenes de las enseñanzas de danza dirigidas a la formación de intérpretes profesionales de danza contemporánea en el Estado Español, se remontan a finales de los años 70 y principios de la década de los años 80 del siglo XX- en Cataluña y Madrid. Por aquel entonces, se había recién instaurado la democracia en el Estado Español y, como consecuencia, se había iniciado el traspaso de funciones y servicios de la Administración del Estado a las Comunidades Autónomas.

En el contexto de la enseñanza de la danza contemporánea en el Estado Español nos tenemos que remontar más de treinta años atrás con figuras como José Lainez, Gilberto Ruiz-Lang, Gerard Collins o Christine Tanguay, estos

dos últimos artistas invitados respectivamente por Anna Maleras y Carmen Senra, directoras de sus propias escuelas privadas de danza y ambas impulsoras de la enseñanza de la danza contemporánea en el Estado Español a finales de los años 70 y primeros 80 del siglo XX.

Primero en el Institut del Teatre de Cataluña, posteriormente en la Comunidad Valenciana y, a partir de 1997 potencialmente en cualquier territorio del Estado Español, se estrenaban unas enseñanzas oficiales dirigidas a la formación de intérpretes de danza contemporánea dentro del sistema educativo español.

La primera formación oficial de intérpretes de danza contemporánea en el Estado Español la encontramos en el **Institut del Teatre**. Este centro organizó varios cursos cortos impartidos por profesores invitados como los de jazz de Gerard Collins en el curso académico 1971-1972 o los de Técnica Graham de Kjersti Engebretsen, de danza moderna de Kathleen D'Epinoi o de coreografía de José Laínez, los tres en el curso académico 1972-1973. En el curso 1973-1974 se implantó finalmente la especialidad de **Danza Contemporánea**. La primera promoción de alumnado se constituyó fundamentalmente por alumnado recién titulado del plan de formación anterior de cinco años de duración que permaneció durante tres años más en los que completó el tramo específico. Posteriormente, la titulación se quedaría en cuatro cursos básicos generales más tres de especialidad como se detalla en la tabla 3.3.

Tabla 3.3. Programa de asignaturas y horarios de la primera titulación oficial de danza contemporánea en el Institut del Teatre (Curso 1973-1974)²¹⁴

	Bloque común de cuatro cursos en las especialidades de D. Contemporánea, D. Clásica y D. Española				Bloque específico de la especialidad de Danza contemporánea		
Curso	1er curso	2º curso	3º curso	4º curso	5º curso	6º curso	7º curso
Hs/sm.	8 hs./sem.	10,5 hs/s.	13 hs/s.	21,5 hs/s.	24 hs/s.	23,5 hs.	23,5 hs.
Asig.	D. Clásica E. Corporal F. Musical	D. Clásica D. Contem. F. Musical	D. Clásica D. Contem. Respiración D. Españ. F. Musical	D. Clásica D. Cont. D. Esp. D. Catala. Maquillaje F. Musical	D. Clásica D. Cont. Composición Escenografía D. española	D. Clási. D. Cont. D. Espa. Hist. D.	D. Clás. D. Cont. Compos. Hist D. D. Españ.

²¹⁴ VALLVÉ VENTOSA, Andreu (1975). *Memoria del Institut del Teatre 1973-1974*. Barcelona: Institut del Teatre.

En el curso 1986-1987, la formación oficial de danza contemporánea se implantó con carácter experimental en la Escuela de Arte Dramático y Danza de Valencia²¹⁵. En la tabla 3.4 se detalla el Plan de Estudios de Danza Contemporánea.

Tabla 3.4. Plan de estudios de las enseñanzas de Danza Contemporánea en la Escuela de Arte Dramático y Danza de Valencia en 1987. * La Orden no especifica el nº de horas en las asignaturas señaladas.

NIVEL ELEMENTAL Tres cursos comunes a las especialidades de Danza Clásica, Danza Española y Danza Contemporánea	Primer Curso (2 horas semanales) : <ul style="list-style-type: none"> - Danza Clásica (1 Hora) - Expresión Musical Y Rítmica (1 h.) 	
	Segundo Curso (5 horas semanales) : <ul style="list-style-type: none"> - Danza Clásica (2 hs.) - Expresión Musical Y Rítmica (2 h.) - Danza Española (1h.) 	
	Tercer Curso (6 horas semanales) : <ul style="list-style-type: none"> - Danza Clásica (3 hs.) - Expresión Musical Y Rítmica (2 h.) - Danza Española (1h.) 	
NIVEL MEDIO Espec. Danza Contemporánea	Cuarto Curso: <ul style="list-style-type: none"> - Danza Contemporánea (2 hs.) - Danza Clásica* - Historia de la danza (1 h.) - Anatomía Aplicada 	Quinto Curso: <ul style="list-style-type: none"> - Danza Contemporánea (3 hs.) - Danza Clásica* - Historia de la danza (2 h.) - Interpretación (1 h.) - Maquillaje (2 hs.)
NIVEL SUPERIOR Espec. Danza Contemporánea	RAMA ARTÍSTICA Sexto Curso: <ul style="list-style-type: none"> - Contemporáneo (4 hs.) - Danza Clásica* - Repertorio (1 h.) - Interpretación (2 h.) - Maquillaje (2 hs.) - Historia de la Música y Formas Musicales* Séptimo Curso: <ul style="list-style-type: none"> - Contemporáneo (5 hs) - Repertorio (2hs) - Teoría del arte y de la Comunicación* 	RAMA DE PEDAGOGÍA Sexto Curso: <ul style="list-style-type: none"> - Contemporáneo (4 hs.) - Metodología y Prácticas del profesorado* - Iniciación a la Coreografía* - Anatomía y Dietética (2 h.) - Historia de la Música y Formas Musicales* Séptimo Curso: <ul style="list-style-type: none"> - Contemporáneo (5 hs) - Metodología y Prácticas de Profesorado (2 hs) - Coreografía* - Teoría del Arte y de la Comunicación* Psicopedagogía*

Como se desprende de la tabla 3.4, este plan experimental comprendía un período de formación inicial del intérprete de danza contemporánea de siete años de duración. A partir del cuarto curso, cuando comienza la especialidad de danza contemporánea, la intensidad horaria semanal se incrementa

²¹⁵ CONSELLERÍA DE CULTURA, EDUCACIÓN Y CIENCIA. **ORDEN**, de 6 de febrero de 1987, de la Consellería de Cultura, Educación y Ciencia de la Generalitat Valenciana, por la que se regulan, con carácter experimental, las enseñanzas de la Escuela de Arte Dramático y Danza de Valencia (DOGV núm. 609, 16 junio 1987), pp. 2931-2935.

progresivamente desde las seis horas semanales hasta alcanzar aproximadamente las diez-doce horas de dedicación. Observemos que esta intensidad semanal permitía la posibilidad de simultanear los estudios generales y artísticos con mucha menor presión que con la actual normativa LOE, cuya presencialidad obligatoria desde la elección de especialidad, como así señalamos en el capítulo anterior, puede suponer entre catorce horas en los primeros cursos hasta veintisiete horas semanales en los últimos.

La Orden que regula este Plan de Estudios Experimental en Valencia dispone en su artículo tercero que “...*los Centros no Oficiales de Enseñanzas Artísticas que cursan dichas especialidades podrán establecer sus enseñanzas a lo establecido en este plan experimental de estudios durante el curso 1986-87, o en caso contrario deberán hacerlo a partir del próximo curso 1987-88*”.²¹⁶ Esta regulación de los estudios homogénea tanto para los centros oficiales de danza como para los centros no oficiales dispuesta en esta Orden no se corresponde con la relación actual entre los centros oficiales y no oficiales de danza en el Estado.

La entrada de la formación de intérpretes de danza en general en todo el territorio del Estado Español ocurre a partir de la LOGSE. El desarrollo normativo de la LOGSE que permitiría la entrada oficial de la especialidad de danza contemporánea en el sistema educativo español no se produce hasta 1997.

La formación inicial de intérpretes profesionales de danza contemporánea en la LOGSE tenía una duración de diez años y estaba dirigido a alumnado de entre ocho y dieciocho años de edad ideal. En los primeros cuatro años idealmente se cursaba grado elemental de danza, simultaneándolo con los estudios obligatorios de régimen general de tercero a sexto de educación primaria. El grado elemental de danza consistía en una formación básica de danza, que contenía como asignaturas obligatorias la danza clásica y la música²¹⁷. La

²¹⁶ Ibid. P.2934.

²¹⁷ REAL DECRETO 755/1992, op. cit., Anexo I, pp. 25.853-25.855.

etapa de los seis años siguientes de estudios de danza se denominaba grado medio de danza, y estaba dirigido a alumnado entre los doce y los dieciocho años de edad, que idealmente estaría estudiando a la vez los estudios generales de secundaria obligatoria y postobligatoria.

La formación inicial de intérpretes de danza contemporánea LOGSE terminaba en sexto de grado medio, tras haber cursado diez años de danza, cuatro años de formación básica, desde los ocho a los doce años de edad y seis de especialidad, desde los doce hasta los dieciocho años, edad en la que idealmente comenzarías a desempeñar la labor profesional.

Por otro lado, el grado superior de danza estaba concebido como una formación continua dirigido a profesionales que querían formarse como coreógrafos/a o docentes.

Desde 2007 hasta la actualidad la FOIPDC se rige por el desarrollo de la LOE. La formación de intérpretes de danza se ha despojado parcialmente de la rigidez de un único modelo ideal de alumno/a de entre los ocho y los dieciocho años ya que las enseñanzas de danza, ahora ordenadas en enseñanzas elementales, profesionales y superiores, explicitan que la formación inicial del/la intérprete puede finalizar tanto al término de las enseñanzas profesionales como de las superiores, es decir ya no solo a los dieciocho como contemplaba la LOGSE, sino **entre los dieciocho y los veintidós-veinticuatro años aproximadamente.**

Además, el hecho de que no existan aspectos básicos comunes establecidos por el Ministerio de Educación para las enseñanzas elementales de danza y sean las administraciones educativas competentes en cada autonomía las que puedan diseñar a su criterio, aumenta aún más las posibilidades de considerar diversas trayectorias de formación durante la infancia y adolescencia.

3.2.2. Un intento de definición de competencias básicas de las titulaciones de grado y postgrado de danza en el EEES

Como señalamos en el capítulo dos , el espacio de la educación superior en el Sistema Español a partir de la LOE está integrado por la enseñanza universitaria, las enseñanzas artísticas superiores, la formación profesional de grado superior, las enseñanzas profesionales de artes plásticas y diseño de grado superior y las enseñanzas deportivas de grado superior.

Hoy por hoy existe un debate sobre si la organización específica que requieren las enseñanzas artísticas superiores en cuanto a la necesidad de grupos reducidos de estudiantes, flexibilidad de estudios, diversidad de niveles, asignaturas fundamentalmente prácticas, etcétera, hace posible su integración o no en la educación universitaria²¹⁸

La educación superior se integra en el Espacio Europeo de Educación Superior, cuya denominación aparece por primera vez en la Declaración de la Sorbona de 1998 cuando se pone de manifiesto que “la extensión y la calidad de la educación superior son factores decisivos en el incremento de la calidad de vida de los ciudadanos”²¹⁹. Por tanto, el EEES es un contexto que puede contribuir a la mejora de la calidad de vida personal y profesional de los bailarines/as por medio de la ampliación de su conocimiento.

En la construcción del **Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)** han participado gobiernos, universidades, estudiantes, y organizaciones de 46 países europeos, así como la Comisión Europea.

El EEES tiene como objetivo hacer compatibles los sistemas de Educación Superior europeos dentro de su diversidad. Es un espacio abierto que apuesta por la movilidad de estudiantes, titulados, profesores y personal de administraciones. Se articula en torno a la cooperación europea para garantizar

²¹⁸ Ver al respecto GOVERN DE LES ILLES BALEARS. Conselleria d'Educació i Cultura (2007). *XVII Encuentro de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado. Las enseñanzas artísticas*. Islas Baleares: Consell Escolar de les Illes Balears. http://www.consejoescolardecantabria.es/PDF/4.2.2.ENCUENTROS_06_07.pdf

²¹⁹ MINISTERIO DE EDUCACION, CULTURA Y DEPORTE (2003). Documento-Marco *La Integración del Sistema Universitario Español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior*, p.1.

la calidad y un sistema de titulaciones organizado en grado, master y doctorado. Estos títulos son comparables y por tanto reconocibles en los 46 países que construyen el proceso.

La Declaración de La Sorbona del 25 de Mayo de 1998, se refirió a la construcción del espacio europeo de enseñanza superior como instrumento para la promoción de la movilidad de los ciudadanos, su ocupabilidad, y el desarrollo global del continente²²⁰.

Esta construcción del Espacio Europeo de Educación Superior se consolida y amplía con la Declaración de Bolonia (1999) por ministros con competencias en Educación Superior de 29 países europeos. El compromiso establecido en la Declaración de Bolonia fue alcanzar estos objetivos antes del final de la primera década del tercer milenio. Los estados miembros de la Unión Europea instaron a:

1. *Adoptar un sistema de titulaciones comprensible y comparable para promover las oportunidades de trabajo y la competitividad internacional.*
2. *Establecer un sistema de titulaciones basado en dos niveles principales, primer nivel o pregrado y segundo nivel o postgrado.*
3. *Establecer un sistema común de créditos.*²²¹

Posteriormente, en el Comunicado de Praga (2001) se introduce el aprendizaje a lo largo de la vida.

ELIA, Liga Europea de Institutos de las Artes²²², realizó una investigación en torno a las diferencias y similitudes de los programas educativos de seis centros europeos de enseñanza superior de danza e intentó definir las competencias básicas de las titulaciones de grado y de las de postgrado de danza.²²³

²²⁰ Ibidem, p. 2.

²²¹ Ibidem, pp. 3-4.

²²² <http://www.elia-artschools.org>

²²³ Para más información al respecto:

a) LYNN, Kay (Coord.) (2001). *Potencial Changes in Higher Dance Education in Europe through the Bologna Agreement*. Holanda: ELIA

ELIA, con base en Holanda, es una organización europea independiente fundada en 1990 que representa a 315 centros educativos artísticos de más de 47 países. Los centros educativos integrantes se dedican a la formación de las disciplinas de Danza, Diseño, Arte Dramático, Bellas Artes, Música, Artes Visuales y Arquitectura.

En 2001, ELIA encargó a la Responsable Académica de Artes Escénicas y Visuales de la Universidad de Brighton, Kay Lynn, la coordinación de una primera investigación sobre enseñanza superior de danza en Europa. Aunque esta investigación no provee una descripción completa de la variabilidad total de Europa en materia de enseñanza superior de danza, sí describe las similitudes y diferencias de los programas educativos en los seis centros que intervinieron y presenta un debate sobre cuatro temas importantes:

- Tiempo de formación,
- Aprendizaje previo,
- Reconocimiento académico y profesional, y
- Competencias básicas.

Los seis centros de enseñanza superior de danza de la muestra fueron los siguientes:

- 1) Turku Polytechnic de Finlandia
- 2) Laban Centre del Reino Unido
- 3) Duncan Centre de la República Checa
- 4) Theaterschool de Holanda
- 5) University College of Dance de Suecia
- 6) Escola Superior de Danca de Portugal

En 2003, la sección de danza de ELIA trabajó en una segunda investigación cualitativa desarrollando descriptores de resultados de aprendizaje para

b) ROMAN, Gun & LEHIKONEN, Kai & LYNN, Kay (2003). Capturing the “variability” in dance education in Europe. An example of defining core competencies. En Revista *On the Move. Sharing experience on the Bologna Process in the arts*. Holanda: ELIA, pp. 42-46.

titulaciones de grado y titulaciones de postgrado-master. Un extracto de las conclusiones de las dos fases se presenta a continuación:

- 1) La duración en la formación ofrecida en los seis centros difería considerablemente. Además, la formación de profesionales de danza más tradicional en conservatorios requería más horas de enseñanza directa, en oposición a la opción de formación académica universitaria que conllevaba más horas de estudio independiente.
- 2) El énfasis dominante en la formación era en creatividad e interpretación.
- 3) Había acuerdo en la importancia de la conciencia crítica de los estudiantes tanto en los programas de orientación profesional como en los de orientación académica.
- 4) El objetivo convergente mayor en todos los centros era el de desarrollar “*artistas de danza*”.
- 5) Generalmente a las actividades escritas que requieren lectura y crítica se les designaba más tiempo de estudio independiente.
- 6) Las actividades artísticas de aprendizaje de interpretación y coreografía requerían más tiempo de ensayo y tiempo de desarrollo de habilidades de producción.
- 7) La formación profesional artística se consideraba parte esencial en estudios de grado.
- 8) Los requisitos de acceso similares eran una audición y nivel de enseñanza secundaria.
- 9) Todos los países en estudio tenían su propio sistema de reconocimiento y validación académica determinada por sus Ministerios de Educación.
- 10) Aunque el diseño de los currículos de grado variaba considerablemente sí había convergencia en los siguientes elementos básicos:
 - a) Capacitación para trabajar como profesional
 - b) Entrenamiento en varias técnicas de danza y otras técnicas corporales

- c) Interpretación
- d) Improvisación
- e) Coreografía
- f) Técnicas de luz, sonido, otras tecnologías y formación artística interdisciplinar
- g) Crítica, entendida como capacidad de escribir y hablar acerca de una actuación, de una obra de danza o de un proceso creativo.
- h) Teoría de danza

En cuanto a las titulaciones de postgrado la convergencia se manifestaba en la especialización y el desarrollo en profundidad de los elementos básicos.

3.3. La construcción de la identidad personal-vocacional durante la adolescencia

La adolescencia es un largo período de transición entre la infancia y la vida adulta que se caracteriza porque se producen grandes cambios físicos, cognitivos y socio-afectivos. La tarea central a realizar durante la adolescencia es la definición coherente de la persona como ser único, es decir la definición de la propia identidad, incluida la identidad vocacional-profesional.

Precisamente, el neuropsicólogo Howard Gardner nos recuerda que “*durante la adolescencia y la edad adulta, las inteligencias se expresan a través de las carreras vocacionales y aficiones*”²²⁴. Concretamente en el caso de la vocación de la danza serían, según Gardner, *sobre todo las inteligencias “cinético-corporal, musical, interpersonal y espacial”*²²⁵ las que se expresarían y desarrollarían.

La identidad vocacional es un proceso afectivo, cognitivo y conductual prolongado que finaliza con la toma de decisiones realistas y eficaces sobre la dedicación profesional y que, según Francisco Rivas, es fruto “*de una relación*

²²⁴ GARDNER, Howard (1993). *Inteligencias Múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós, p. 45.

²²⁵ *Ibid.*, p. 44.

*dialéctica entre las necesidades individuales de realización personal y las necesidades sociales de cobertura productiva y económica*²²⁶. En lo que se refiere a los factores implicados en la elección de estudios profesionales, este autor atribuye mayor peso a las variables personales (sexo, edad, capacidades, intereses, madurez vocacional, autoconfianza...) que a las variables socioeducativas y económicas familiares. En los capítulos cuarto y quinto exploraremos algunas variables personales del alumnado de danza contemporánea interesado en desarrollar una carrera profesional en este ámbito.

En la bibliografía de la psicología del desarrollo no existe consenso sobre la edad cronológica de inicio y fin de la adolescencia. De hecho, *“la edad es una guía imperfecta para definirla”*²²⁷ ya que existe mucha variabilidad individual. Sin embargo, según la psicóloga evolutiva Kathleen Stassen, podemos situar a la adolescencia *“...entre los 10 y los 22-25 años, subdividiéndola en preadolescencia, desde los 10 a los 13 años, los años adolescentes, desde los 13 a los 18 y la vida adulta emergente, desde los 18 a 22 o 25 años...”*²²⁸.

La adolescencia es una construcción social del siglo XX ya que hasta entonces, los/as niños/as pasaban directamente a la edad adulta cuando maduraban físicamente o cuando empezaban como aprendices de un oficio. En la actualidad, el ingreso a la edad adulta se ha retardado, ya que, como afirman D. Papalia, Sally Wendkos y Ruth Duskin, *“las sociedades complejas requieren períodos más largos de educación o entrenamiento vocacional antes de que un joven logre asumir responsabilidades de adultos”*²²⁹.

En la adolescencia se producen rápidos y profundos cambios físicos (gran crecimiento corporal, desarrollo muscular, maduración sexual), que transcurren a lo largo de varios años. Además, en la adolescencia en general, y en el

²²⁶ RIVAS MARTÍNEZ, Francisco (2007). ¿Conducta y asesoramiento vocacional en el mundo de hoy? En *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, nº 11, vol. 5, p 10. http://www.investigacionpsicopedagogica.org/revista/articulos/11/espannol/Art_11_171.pdf (consultada el 13 de octubre de 2011).

²²⁷ STASSEN BERGER, Kathleen (2006). *Psicología del Desarrollo. Infancia y Adolescencia*. (Séptima edición). Madrid: Editorial Médica Panamericana, p. 429.

²²⁸ Ibid., p. 429.

²²⁹ PAPALIA, Diane E. WENDKOS OLDS, Sally & DUSKIN FELDMAN, Ruth (2004). *Desarrollo humano*. (Novena edición). México: McGraw-Hill Interamericana, p. 427.

ámbito de la danza suele ser habitual, se puede llegar a vivir gran preocupación por la percepción que uno tiene de la propia apariencia o también llamada **imagen corporal**, y de hecho, “desarrollos muy lentos o excesivamente precoces, estaturas descompensadas, aspectos relacionados con el peso e imagen, etc., se convierten con frecuencia en fuente de malestar o al menos inquietud”²³⁰. Las expertas en la etapa de la adolescencia Ana López Fuentetaja y Ángeles Castro Masó dicen textualmente:

“...para el adolescente, el hecho de que en la imagen, o incluso en detalles de ésta, se juegue gran parte de su valoración personal, se debe a que necesita de una identidad imaginaria, inicialmente sin fisuras, que dé paso a un reconocimiento posterior evolutivamente más ajustado. Este concepto de sí mismo más evolucionado incluirá necesariamente un conocimiento más realista y menos sometido a lo ideal”²³¹.

El proceso psicológico por excelencia en la etapa de la adolescencia es la definición de una identidad propia en la que de una identidad imaginaria se evoluciona a una identidad real menos sometida a lo ideal, generalmente no antes de los quince años. Para poseer una identidad propia realista, se requiere ser coherente, consciente y reconocerse a sí mismo como un ser diferente a los otros.

En relación al desarrollo socio-emocional del/la adolescente, el psicólogo educativo Eugenio González señala que “la característica más peculiar del adolescente, en la búsqueda de su identidad, es la confusión que tiene de quién es y quién le gustaría ser”²³². El/la adolescente, analiza cómo es y cómo le gustaría ser condicionado/a por su tendencia al egocentrismo, a su creencia de que sus experiencias de vida son únicas y a creerse el centro de atención de los demás.

Un fin educativo hoy por hoy ineludible en las sociedades democráticas es el pleno desarrollo del individuo, fin que de hecho se resalta en el preámbulo de la

²³⁰ LÓPEZ FUENTETAJA, ANA M^a Y CASTRO MASÓ, Angeles (2007). *Adolescencia. Límites imprecisos*. Madrid: Alianza Editorial, p.143.

²³¹ LÓPEZ FUENTETAJA, Ana M^a & CASTRO MASÓ, Ángeles (2007). *Adolescencia. Límites imprecisos*. Madrid: Alianza Editorial, p. 51.

²³² GONZÁLEZ GONZÁLEZ, Eugenio (2004). Desarrollo en la adolescencia. Desarrollo psicobiológico y cognitivo. Construcción de la identidad. Desarrollo del autoconcepto y de la afectividad. En GONZÁLEZ, E. & BUENO, J.A (Coords.) (2004). *Psicología de la educación y del desarrollo en la edad escolar*. Madrid: Ed. CCS, p. 328.

ley actualmente vigente en materia de enseñanzas de danza, la LOE²³³. El lograr un pleno desarrollo personal significa, entre otros, conseguir ser autónomo, pensar de forma crítica, y actuar con responsabilidad en relación a la construcción de tu propia identidad, incluida la identidad vocacional.

Figura 3.1. Alumnos/as de la LCDS²³⁴



Según Rivas, la identidad vocacional es una creación entre factores individuales de realización personal, factores socioeconómicos, factores socio-culturales y la oportunidad individual propiciada por el entorno²³⁵. Miguel Martínez añade que la identidad vocacional es un proceso de construcción, siempre inestable e íntimamente relacionado con nuestro desarrollo individual, nuestro autoconcepto y autoestima²³⁶. El concepto de sí mismo, según Purificación Sierra García es el “conjunto de características (físicas,

*intelectuales, afectivas, sociales, etc.) que conforman la imagen que un sujeto tiene de sí mismo*²³⁷. La autoestima es la valoración positiva o negativa que otorgamos al concepto que tenemos de nosotros mismos.

La investigación psicológica, con respecto a la relación entre la edad de

²³³ LOE, op. cit., p. 17.162.

²³⁴ Itxaso, Estibaliz y Jordi de entre diecisiete y veintiún años de edad, fueron alumnos invitados a realizar un curso de verano en la London Contemporary Dance Theatre en el año 1999, mientras cursaban un programa de estudios no oficial dirigido a la formación de profesionales de danza contemporánea, que diseñamos el profesorado del departamento de danza del clausurado de Centro de Música y Artes Escénicas Juan Antxieta de Bilbao. Al escribir estas líneas, en 2011, sabemos que al menos dos de ellos son intérpretes de danza.

²³⁵ RIVAS MARTÍNEZ, Francisco (2007), op. cit , pp 5-14.

²³⁶ MARTÍNEZ GARCÍA, Miguel (1998). “Orientación Vocacional y profesional” en *Papeles del Psicólogo*, nov. Nº 71. <http://www.papelesdel psicologo.es/vernumero.asp?id=794> (consultada el 25 de agosto de 2010).

²³⁷ SIERRA GARCÍA, Purificación (2002). “El desarrollo de la identidad personal” en HERRANZ IBARRA, Pilar & SIERRA GARCÍA, Purificación. *Psicología Evolutiva I. Volumen 2*. Desarrollo Social. Madrid: UNED, p. 166.

elección profesional como factor de desarrollo individual, y el origen de la identidad profesional, ha demostrado que *“la planificación y la preparación para una profesión es lo que más preocupa a los jóvenes de entre 15 y 20 años... justo al final de la adolescencia y principio de la juventud”*²³⁸

Para autores como Super, Healey, Holland, Tiedman y O’Hara, Osipow, *“... la persona escoge ocupaciones cuyas características van a permitirle desarrollar un papel que va a ser congruente con el concepto que tiene de sí misma...”*²³⁹. Además, para construir una identidad profesional coherente con las posibilidades reales personales, hay que valorar de forma madura las elecciones profesionales, intentando, también según estos mismos autores, *“aquilatar al máximo la congruencia entre el yo real y el yo ideal”*²⁴⁰.

Una evaluación de competencias basada en la edad tiene grandes limitaciones, ya que el desarrollo humano está influenciado por muchos factores. Por lo tanto, es imposible definir rígidamente una edad a la cual se puede estar preparado para tomar una decisión madura y responsable sobre la identidad vocacional.

Sin embargo, según Rivas, el desarrollo vocacional durante la adolescencia podría dividirse en dos períodos:

- 1) Período de la iniciación pre-vocacional hasta los dieciséis años. En este período el desarrollo vocacional se caracteriza por el ensayo de conductas vocacionales sin que se establezca compromiso alguno con una decisión, pero con la decidida intención de probar algunos aspectos del mundo vocacional.
- 2) Período de la decisión e implicación vocacional. El período que va de los 17 a los 20 años se caracteriza por la imperiosa necesidad de responder a las presiones del medio, en el sentido de optar por un área vocacional específica.

²³⁸ RODRÍGUEZ MORENO, María Luisa (2003). *Cómo orientar hacia la construcción del proyecto profesional. Autonomía individual, sistema de valores e identidad laboral de los jóvenes*. Bilbao: Desclée De Brouwer, p. 55.

²³⁹ Citados en *Ibid*, p. 50.

²⁴⁰ *Ibidem*, p.50.

También, con respecto al proceso evolutivo del desarrollo vocacional Ginzberg elaboró la Teoría del compromiso con la realidad²⁴¹. Este autor distingue los tres estadios siguientes:

- 1) *Estadio de la fantasía*, hasta los 11 años. Caracterizado porque los/as niños/as se imaginan como profesionales sin hacer consideraciones realistas de necesidades, capacidades u oportunidades.
- 2) *Estadio provisional*, desde los 11 hasta los 17 años. Caracterizado por la toma de conciencia gradual y realista de lo que puedo suponer su elección vocacional.
- 3) Estadio realista a partir de los 17 años. La elección vocacional se caracteriza por tener expectativas realistas sobre la misma. Este estadio realista coincidiría con el llamado estado “*logro de identidad*” que James Marcia, basado en la Teoría de Erikson, postula como un estado en el que se ha superado una crisis de identidad de forma autónoma, tras una fase de toma de decisiones en la que se han establecido compromisos ideológicos y vocacionales²⁴².

La formación de profesionales en el sistema educativo español se establece de forma generalizada después de la enseñanza obligatoria, y está dirigida idealmente para mayores de dieciséis años de edad. Sin embargo, actualmente en las enseñanzas de danza, la edad ideal normativa explícita para iniciar las enseñanzas profesionales de danza son los doce años, es decir, durante la preadolescencia.

Previamente, desde 1992 hasta la implantación de las enseñanzas profesionales de danza LOE en 2007, la edad normativa ideal de inicio en la formación profesional de la danza eran los ocho años.

Solo una pequeña cantidad de alumnas de danza y, excepcionalmente algunos

²⁴¹ Para ampliar sobre el proceso evolutivo del desarrollo vocacional revisar RICE, F. (2000). *Adolescencia. Desarrollo, relaciones y cultura*. (Novena edición). Madrid: Pearson- Educación, pp. 390-391.

²⁴² OLIVA, Alfredo (2000). Desarrollo de la personalidad durante la adolescencia. En COLL, Cesar & PALACIOS, Jesús & MARCHESI, Álvaro (Comps.) (2001). *Desarrollo psicológico y educación*. Volumen 2. Psicología de la educación escolar. Madrid: Alianza Editorial, pp. 471-491.

chicos, son capaces de tomar decisiones sobre su futuro profesional a la edad normativa de doce años ya que como afirma la catedrática en Orientación Profesional, Rodríguez Moreno, *“los jóvenes son incapaces de tomar decisiones o de elegir su futuro hasta bien entrada la adolescencia”*²⁴³.

Además, como apunta la Dra. en Psicología, Purificación Sierra, los cambios biológicos y la necesidad de ajuste psicológico en los primeros años de la adolescencia conllevan un ligero descenso en la autoestima²⁴⁴, por lo que no parece un momento vital adecuado para presionar en la toma de decisiones importantes, ya que se pondría en riesgo la consecución de un desarrollo socio-afectivo equilibrado.

Al respecto, la exbailarina del New York City Ballet y psicoterapeuta Linda H. Hamilton nos advierte lo siguiente:

*“...many aspiring performers inadvertently postpone developmental tasks in adolescence, because they are immersed in hours of daily practice. Consequently, unlike their peers who are experimenting with a variety of roles and identities, work usually becomes the primary means for gaining autonomy, personal fulfillment, and creative expression.”*²⁴⁵

Como consecuencia, si nos aproximamos a la formación de bailarines y bailarinas desde una perspectiva psicoeducativa, los factores, tareas y riesgos del desarrollo mencionados e implicados en la construcción de la identidad vocacional-profesional son fuentes psicológicas que necesitarían ser tomadas en cuenta en el diseño de los currículos de las enseñanzas de danza en general y de la danza contemporánea en particular.

²⁴³ Ibidem, p. 37.

²⁴⁴ SIERRA GARCÍA, Purificación (2004). “El desarrollo de la identidad personal” en HERRANZ IBARRA, Pilar & SIERRA GARCÍA, Purificación. *Psicología evolutiva I. Volumen 2. Desarrollo Social*. Madrid: UNED, pp. 157-188.

²⁴⁵ HAMILTON, Linda H. (1997). *The person behind the mask. A guide to performing arts psychology*. London: Ablex Publishing Corporation, p.16. *“...muchos aspirantes a intérpretes posponen inconscientemente las tareas de desarrollo durante la adolescencia ya que están inmersos en muchas horas de estudio práctico. Consecuentemente, a diferencia de sus pares quienes experimentan varias identidades y roles, el trabajo en aquellos es el medio a partir del cual alcanzar autonomía, realización personal y expresión creativa.”* (Traducción personal).

3.4. Algunas opiniones de profesionales sobre la formación de intérpretes de danza

La formación de intérpretes profesionales de danza se inició hace trescientos cincuenta años, momento en el que la danza era un arte relevante entre la nobleza, a la vez que, según la pedagoga y socióloga Rosario Rodríguez, un “*instrumento político de afianzamiento del poder real*”²⁴⁶. Fue precisamente un monarca, el rey Luis XIV de Francia, considerado un gran bailarín, quién creó la primera escuela oficial de danza, la denominada Académie Royale de Danse, en 1661.

Para llegar a ser un intérprete profesional de danza competente se necesita saber integrar las propias capacidades personales y profesionales y adecuarlas al contexto escénico contemporáneo.

Las capacidades personales y profesionales, a su vez, se constituyen integrando conocimientos teóricos (**saber teórico**); habilidades técnicas, creativas, de comunicación, de regulación emocional e interacción social (**saber hacer y saber convivir**); y actitudes y valores (**saber ser**).

El contexto escénico contemporáneo, como apuntábamos en el primer capítulo, demanda intérpretes con alta competencia técnica de danza; versátiles, es decir capaces de ejecutar y/o aprender nuevas técnicas; maduros/as y creativos/as, ya que se espera de ello/as que participen activamente en los procesos de improvisación y composición coreográfica; competentes socio-emocionalmente, debido a la necesidad de saber convivir con múltiples grupos heterogéneos, liderados por diversos coreógrafos/as y/o directores/as, y también por la necesidad de saber difundir, comunicar y enseñar la actividad artística que se realiza.

²⁴⁶ RODRIGUEZ LLORENS, Rosario (2009). *La educación en valores a través de la danza en las enseñanzas regladas y en el folklore. Propuesta educativa para el ámbito de los estudios oficiales de danza*. Tesis Doctoral dirigida por GARCÍA AMILBURU, María. Departamento de Teoría de la Educación y pedagogía Social: UNED. p. 43

Figura 3.2. La bailarina, coreógrafa y docente Gill Clarke bailando con la compañía de Siobhan Davies a mitad de los años 90 del siglo XX. Fotografía: Hugo Glendinning/The Place (Contemporary Dance Trust Ltd)²⁴⁷



La formación de intérpretes de danza propuesta en la LOGSE, basada en el modelo de formación tradicional, se enfocó casi exclusivamente en el desarrollo de capacidades técnicas de danza (saber hacer), durante un período de diez años desde la infancia hasta la mitad de la adolescencia (desde los 8 a los 18 años de edad), y de una manera intensiva. Existe la hipótesis extendida de que el modelo de formación tradicional basado en que estudiantes muy jóvenes de danza dediquen una gran cantidad de tiempo casi exclusivamente al estudio de una o varias técnicas de *danza* puede dar como consecuencia, según el sociólogo de danza Enrique Gastón a “*cierto infantilismo o falta de maduración personal*”.²⁴⁸

Es deseable que en el proceso de enseñanza–aprendizaje de la danza se considere al/la estudiante como persona que aprende a sentir, pensar, ejecutar, relacionarse, interpretar, crear, transmitir la danza, y no solo a entrenar su cuerpo.

Sin embargo, desafortunadamente, la ordenación de las enseñanzas de la

²⁴⁷ <http://www.guardian.co.uk/stage/2011/dec/20/gill-clarke> (consultada el 1 de junio de 2012)

²⁴⁸ GASTÓN, Enrique (2008). *Sociología del Ballet. Fundamentos racionales y sociológicos de la danza*. México: Seminario de Cultura Mexicana, p. 80.

danza dirigidas a la formación de intérpretes en el Estado Español se ha basado tradicionalmente en una concepción de bailarín/a muy joven y limitado/a a una función de ejecutante. En esta concepción limitada de lo que supone ser bailarín/a, cada estudiante necesitaría solo entrenar su cuerpo joven para que éste se transformara en un instrumento bello y, en palabras de la prestigiosa maestra de ballet, Maria Fay, fuera capaz de ejecutar “...*more pirouettes, higher extensions, greater speed, loftier jumps, a faster transfer of weight, increasingly intricate rhythmical and dynamic challenges with quicker changes of direction and more complicated double-work, and so on*”²⁴⁹

Figura.3.3. Bertha Bermúdez, exbailarina del Ballet de Frankfurt, de la Compañía Nacional de Danza de la Cia. de Emilio Greco, además de docente e investigadora de danza.²⁵⁰



Maria Fay, advertía de ciertos riesgos cuando los/as docentes de danza estamos demasiado preocupados por el objetivo de entrenamiento corporal, preguntándose si los/las docentes “... *are too busy training the dancer’s body, and keep forgetting about his or her mind?*”²⁵¹

La maestra Fay aconsejaba que los/as docentes que trabajan con niños/as y adolescentes necesitan ser pacientes y comprensivos, además de tener como objetivo principal que “...*their pupils achieve the best standard in their subject matter while finding their own identity and developing self-confidence*”²⁵².

²⁴⁹ FAY, Maria (1997). *Mind over body. The development of the dance-the role of the teacher*. London: A&C Black, p.181. “... *más piruetas, grandes extensiones, más velocidad, saltos más altos, transferencias de peso más rápidamente, desafíos rítmicos y dinámicos con cambios de direcciones cada vez más complejos, y pasos a dos complicados, etc.*” (Traducción personal).

²⁵⁰ [http://www.google.es/imgres?q=BERTHA+BERMUDEZ&hl=es&gbv=2&biw=853&bih=407&tbn=isch&tbnid=Ons5dRFwVGtHFM:&imgrefurl=http://www.ehu.es/ehusfera/escultura/2011/03/17/bertha-bermudez_dramaturgias-del-cuerpo/&docid=yjjMqDEhiYP-M&imgurl=http://www.ehu.es/ehusfera/escultura/files/2011/03/BERTHA-BERMUDEZ_JORNADAS-](http://www.google.es/imgres?q=BERTHA+BERMUDEZ&hl=es&gbv=2&biw=853&bih=407&tbn=isch&tbnid=Ons5dRFwVGtHFM:&imgrefurl=http://www.ehu.es/ehusfera/escultura/2011/03/17/bertha-bermudez_dramaturgias-del-cuerpo/&docid=yjjMqDEhiYP-M&imgurl=http://www.ehu.es/ehusfera/escultura/files/2011/03/BERTHA-BERMUDEZ_JORNADAS-RRR.jpg&w=338&h=497&ei=eabQTP6TFofQhAeFrbXMDQ&zoom=1&iact=rc&dur=480&sig=103329978839283458787&page=1&tbnh=99&tbnw=74&start=0&ndsp=12&ved=1t:429,r:9,s:0&tx=43&ty=46)

[RRR.jpg&w=338&h=497&ei=eabQTP6TFofQhAeFrbXMDQ&zoom=1&iact=rc&dur=480&sig=103329978839283458787&page=1&tbnh=99&tbnw=74&start=0&ndsp=12&ved=1t:429,r:9,s:0&tx=43&ty=46](http://www.google.es/imgres?q=BERTHA+BERMUDEZ&hl=es&gbv=2&biw=853&bih=407&tbn=isch&tbnid=Ons5dRFwVGtHFM:&imgrefurl=http://www.ehu.es/ehusfera/escultura/2011/03/17/bertha-bermudez_dramaturgias-del-cuerpo/&docid=yjjMqDEhiYP-M&imgurl=http://www.ehu.es/ehusfera/escultura/files/2011/03/BERTHA-BERMUDEZ_JORNADAS-RRR.jpg&w=338&h=497&ei=eabQTP6TFofQhAeFrbXMDQ&zoom=1&iact=rc&dur=480&sig=103329978839283458787&page=1&tbnh=99&tbnw=74&start=0&ndsp=12&ved=1t:429,r:9,s:0&tx=43&ty=46)

²⁵¹ Ibidem, p.4. “... *¿estamos demasiado ocupados/as en entrenar el cuerpo del bailarín/a, y seguimos olvidando su mente?*” (Traducción personal).

²⁵² Ibidem, p. 4. “... *sus alumnos/as alcancen el mayor nivel en la materia, a la vez que encuentran su propia identidad desarrollan auto-confianza*”. (Traducción personal).

La pedagoga y socióloga Rosario Rodríguez aboga por humanizar la formación de intérpretes de danza. Aún reconociendo que el ámbito profesional de la danza conlleva competitividad, Rodríguez insiste en que los profesores podemos educar en valores, como por ejemplo la tolerancia, cooperación y el respeto, contribuyendo de este modo a la *“mejora de nuestros alumnos como personas cuando les enseñamos a bailar”*.²⁵³

En este sentido, el debate educativo también se está haciendo eco de los valores humanos de las enseñanzas artísticas, por lo que en el Encuentro de Consejos Escolares celebrado en las Islas Baleares en 2007 se recomendó que *“convendría hacer llegar a las familias la adecuada información sobre las enseñanzas artísticas como una opción igualmente válida de formación personal y profesional”*²⁵⁴.

El mundo de la danza precisa de bailarines, coreógrafos, directores de compañías, etc. que, además de ser brillantes en el desempeño de su trabajo, destaquen como seres humanos en el sentido más completo posible de la palabra. El profesorado puede y debe actuar para hacerlo realidad transmitiendo que el talento no solo se encuentra en el cuerpo. Se necesita redefinir el concepto de estudiante como persona activa, reflexiva, con capacidades e intereses propios, constructor/a de su aprendizaje en relación dialéctica, crítica y transformadora con su contexto circundante.

Al respecto, Galili, joven coreógrafo y director desde hace diez años de su propia compañía de danza contemporánea con más de 50 coreografías dice que *“...los bailarines tienen que tener, en primer lugar, un cuerpo inteligente. Cuerpos inteligentes que se forman en continuidad para desarrollar la mente que hay por encima del cuerpo; puedes observar que una persona va en un sentido corporal y en otro mental o en ambos sentidos. Yo prefiero el caso de los dos sentidos... creo que el trabajo en las escuelas debe suponer el*

²⁵³ RODRIGUEZ LLORENS, Rosario (2009), op. cit. p. 348.

²⁵⁴ CONSELL ESCOLAR DE LES ILLES BALEARS (2007). *Encuentro de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado. Las enseñanzas artísticas. Islas Baleares*: GOVERN DE LES ILLES BALEARS, p.48.
http://www.consejoescolardecantabria.es/PDF/4.2.2.ENCUENTROS_06_07.pdf consultada el 28 de abril de 2012).

*verdadero razonamiento de los porqués y no sólo desarrollar sus cuerpos. Me gusta pensar así*²⁵⁵.

Precisamente en la educación superior de intérpretes de danza contemporánea, Mary Evelyn, exbailarina, docente y responsable de los estudios de postgrado en la LCDS²⁵⁶, propone que los/as estudiantes deberían llegar a ser:

- 1) Bailarines/as inteligentes (*"Intelligent o Thinking Dancer"*) que tuvieran un conocimiento profundo de sus propios cuerpos, de sus estrategias personales y de sus necesidades emocionales. Insiste en la necesidad de un aprendizaje profundo de varias técnicas de movimiento durante un período significativo de tiempo, que les permita conocer la lógica interna de cada técnica.
- 2) Bailarines/as versátiles (*"Neutral body"*) que sean capaces de adaptarse a los géneros de danza que deseen.
- 3) Bailarines/as competentes emocionalmente (*"Healthy"*), capaces de tener una autoestima óptima, de tomar decisiones de forma autónoma, de abordar su desarrollo profesional con expectativas realistas y de tener autoconfianza para configurar la danza del futuro.

También el exbailarín y docente Christopher Bannerman considera que la danza es una actividad que compromete a la totalidad de la persona ya que es una actividad *"...which engages the physical, the metaphysical, the intellectual and the emotional-this is of course the art of dance"*²⁵⁷

Además de que la carrera como bailarín /a puede que no sea muy larga, esta ocupación puede simultanearse con otras como la coreografía, la docencia, la

²⁵⁵ POVEDA, Anabel (2006). Galili. Poder de seducción. *Revista por la Danza*, nº 71, p. 44-45

²⁵⁶ Mary Evelyn es actualmente Para ampliar al respecto consultar EVELYN, Mary (1998). *A Framework for the Studio Teaching of Professional Contemporary Dance Students*. (Tesis Doctoral). Canterbury: University of Kent, pp. 22-54 y 276-277.

²⁵⁷ BANNERMAN, Christopher (1993). Beyond Technique-The Artist. En Actas de la Conferencia *"Training Tomorrow's Professional Dancers"*, London: Laban Centre for Movement and Dance, p. 33.

investigación, por lo que es importante que la formación inicial de los/as estudiantes de danza se aborde con la perspectiva de formar a personas capaces de aprender a lo largo de toda la vida, ser versátiles y polivalentes para adaptarse fácilmente a las distintas situaciones profesionales a lo largo de todo el recorrido de desarrollo profesional.

Por tanto en la enseñanza de la danza tenemos que tener en cuenta la necesidad de aprender varias competencias:

- 1) Competencias físico-motrices: capacidad de ejecutar y aprender varias técnicas de danza y movimiento.
- 2) Competencias interpretativas: capacidad para la expresión y comunicación artística.
- 3) Competencias cognitivas: análisis del movimiento, resolución de problemas, habilidades creativas para improvisar y crear movimiento, pensamiento divergente, capacidad de observación.
- 4) Competencias intrapersonales: motivación, autocontrol, paciencia, control del estrés, responsabilidad, capacidad de tomar decisiones, autoestima positiva, autoconcepto realista, capacidad de adaptación a nuevas situaciones.
- 5) Competencias interpersonales: empatía, capacidad de trabajo en equipo, capacidad de prevención y solución de conflictos.
- 6) Competencias de comunicación oral y escrita: capacidad de transmitir de forma oral y escrita los conocimientos de danza propios y ajenos.

El modelo tradicional de formación de bailarines/as profesionales se fundamenta en una formación de diez años intensiva iniciada a una edad temprana, alrededor de los ocho años y basada en una metodología de repetición e imitación a un modelo externo ideal. Sin embargo, hoy por hoy, no existe un único camino en la formación de los intérpretes de danza contemporánea. La edad de inicio en la formación profesional de danza; el número de años dedicados a la formación inicial; la ordenación de las enseñanzas recibidas, las expectativas de desarrollo profesional, las prácticas corporales aprendidas, son variables que difieren de un/a intérprete a otro/a.

En el ámbito formativo de danza, es habitual que se creen situaciones en las que especialmente alumnas jóvenes pueden sentirse no valoradas personalmente porque su imagen corporal no coincide con el estereotipo del perfil físico de las bailarinas y viven su propio cuerpo como un obstáculo para llegar a ser bailarinas.

Concretamente en la formación oficial de danza, estas situaciones, desafortunadamente, son más habituales en entornos de la danza clásica, y menos habituales en entornos de la danza contemporánea, ya que como apuntamos en el primer capítulo, en ésta última no existe un único modelo corporal ideal a alcanzar como existe en la danza clásica. En el ballet los valores estéticos son evaluados con respecto a un ideal externo y en estos términos la investigadora Claid señala que “...*the ballet body is never present to itself but always seeking perfection outside itself*”.²⁵⁸ Es decir, se adopta una perspectiva dualista de la persona, mente por un lado y cuerpo por otro, en el que el objetivo último para los/as bailarines/as sería conseguir un control sobre el cuerpo. En cambio, en la danza contemporánea, la incorporación de las prácticas corporales que enfocan la consciencia del cuerpo y el movimiento, también llamada “*consciencia kinestésica*”, han facilitado una atención al interior de uno mismo.

La práctica de la consciencia kinestésica, según la profesional de la danza contemporánea Kirsty Alexander, promueve las siguientes virtudes:

- 1) Autorresponsabilidad
- 2) Humildad
- 3) Interés por lo que está más allá de uno mismo
- 4) Lealtad al trabajo
- 5) Valentía

²⁵⁸ CLAUD, E (2006). Citado en www.theplace.org.uk/?lid=5416 “... el cuerpo en el ballet nunca está presente dentro de sí sino que siempre busca la perfección fuera de sí”. (Traducción personal) .

- 6) Respeto hacia los que trabajan contigo y hacia la creación de un ambiente de trabajo idóneo²⁵⁹.

El joven coreógrafo y director desde hace diez años de su propia compañía de danza contemporánea con más de 50 coreografías, Itzik Galili, dice que “...*los bailarines tienen que tener, en primer lugar, un cuerpo inteligente. Cuerpos inteligentes que se forman en continuidad para desarrollar la mente que hay por encima del cuerpo; puedes observar que una persona va en un sentido corporal y en otro mental o en ambos sentidos. Yo prefiero el caso de los dos sentidos... creo que el trabajo en las escuelas debe suponer el verdadero razonamiento de los porqués y no sólo desarrollar sus cuerpos*”²⁶⁰.

3.5. A modo de síntesis

La formación oficial de intérpretes profesionales de danza contemporánea en el Estado Español comenzó en el Institut del Teatre de Cataluña a finales de los años setenta, principios de los ochenta del siglo XX.

Poco después, la FOIPDC se implantó de forma experimental en la Comunidad de Valencia y, en 1997, el desarrollo de la LOGSE, permitió que la FOIPDC entrara en el sistema educativo español.

En el curso académico 2010-2011, cuando el desarrollo de la LOE permite por primera vez la implantación de la FOIPDC en la educación superior, estas enseñanzas se pueden cursar en seis de las diecisiete comunidades autónomas.

Una lectura diacrónica y psicoeducativa entre 1990 y 2010 de la FOIPDC en el Estado Español, nos permite concluir que han existido y siguen existiendo importantes desajustes entre el perfil de alumno/a ideal de danza contemporánea dispuesto en la normativa educativa y algunos principios psicológicos del desarrollo.

²⁵⁹ ALEXANDER, Kirsty (2007). *The teaching and practice of the contemporary dance*. Debate abierto del Deep End Symposium: Contemporary Heritage: a fusion of horizons. www.theplace.org.uk/?lid=5416.

²⁶⁰ POVEDA, Anabel (2006). Galili. Poder de seducción. *Revista por la Danza*, nº 71, p. 44-45

Las repercusiones de la ordenación de las enseñanzas de la danza en general y de la danza contemporánea en particular en el alumnado son las siguientes:

- 1) La toma de decisión para cursar las enseñanzas de danza dirigidas a la FOIPDC en la normativa LOGSE se esperaba que fuera idealmente en la niñez, a la edad de ocho años, mientras que en la normativa actualmente vigente, la LOE, se espera sea en los primeros años de la adolescencia, a los doce años de edad. Desde un punto de vista evolutivo la subida de edad normativa ideal de los ocho a los doce años, aunque mejor, aún no es suficiente según las teorías de la construcción de la identidad vocacional.
- 2) La adherencia de los/as alumnos/as a la formación con validez académica y profesional de danza se ve obstaculizada por la gran intensidad de carga semanal presencial en los inicios de la adolescencia cuando obligatoriamente también necesitan cursar los estudios de régimen general hasta los dieciséis años. Por tanto, simultanear con éxito las enseñanzas de régimen general y las enseñanzas de danza desde los inicios hasta los años intermedios de la adolescencia supone una tarea realmente difícil que conlleva un riesgo alto grado de estrés juvenil.
- 3) Desde 1997 hasta 2010 la ordenación de las enseñanzas artísticas de danza dirigidas a la FOIPDC en el Estado Español no incluía al alumnado mayor de dieciocho años como alumnado ideal para cursar dichas enseñanzas por lo que el marco normativo ha funcionado como medio de exclusión educativa para este alumnado.

Consideramos que el diseño curricular básico LOGSE dirigido a la formación de intérpretes de danza contemporánea entre 1997 y 2007, ha sido un factor no facilitador en el desarrollo socioemocional de los/as estudiantes en general, y un obstáculo en el proceso de desarrollo vocacional en particular. La ordenación educativa promovía una toma de

decisión vocacional-profesional idealmente a los doce años de edad, mientras que las tomas de decisiones vocacionales-profesionales según el proceso natural de construcción de la identidad durante la adolescencia suelen ocurrir en una etapa posterior, entre los quince y los veinte años.

También observamos que **la modificación normativa** como consecuencia del desarrollo legislativo de la **LOE** en esta materia **a partir de 2007** hasta la actualidad, **puede ser considerado potencialmente como un escenario normativo facilitador para el desarrollo socioemocional del alumnado** ya que existe un ajuste mayor de la ordenación educativa al proceso de desarrollo vocacional del alumnado.

Como mencionábamos al inicio de este capítulo, la finalidad fundamental en esta aproximación psicoeducativa a las enseñanzas de danza dirigidas a la FOIPDC es proyectiva, o también llamada tecnológica, ya que pretendemos orientar la elaboración de los futuros diseños curriculares de dichas enseñanzas atendiendo al proceso de construcción de la identidad personal-vocacional de los verdaderos protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje, los/as estudiantes, con mayor precisión a la existente entre 1990 y 2010 en el Sistema Educativo Español.

Para que el ajuste de la LOE al alumnado interesado en una FOIPDC sea aún mayor, sería recomendable que la formación de bailarines/as profesionales de danza contemporánea se diseñara teniendo en cuenta el **proceso de desarrollo de la identidad vocacional** de los/as estudiantes, **sus factores socio-emocionales** y su capacidad de aprendizaje y desarrollo profesional a lo largo de la vida fomentando su **versatilidad técnica y polivalencia ocupacional**.

Tras revisar los perfiles del alumno/a ideal en los diseños curriculares dirigidos a la FOIPDC e identificar desajustes con el principio psicológico de construcción de la identidad vocacional del alumnado durante la adolescencia, se nos plantea la siguiente pregunta *¿Cuánto se aleja el perfil ideal del perfil real del alumnado?* Intentaremos encontrar respuestas a esta pregunta en el

siguiente capítulo en el que describiremos las características concretas del alumnado de danza contemporánea.

II. PARTE EMPÍRICA:

Perfil del alumnado de danza contemporánea

**ESTUDIO DESCRIPTIVO I:
PERFIL DEL ALUMNADO
OFICIAL EN LA ESPECIALIDAD
DE DANZA CONTEMPORÁNEA**

“My work is – or at least what I attempt to do- is to take each person for what they are”

Merce Cunningham (1967)²⁶¹

4. ESTUDIO DESCRIPTIVO I: PERFIL DEL ALUMNADO OFICIAL EN LA ESPECIALIDAD DE DANZA CONTEMPORÁNEA

4.1. Método

4. 2. Análisis y discusión de los resultados

- 4.2.1. Distribución del alumnado de danza contemporánea por curso
- 4.2.2. Distribución del alumnado de danza contemporánea por centro
- 4.2.3. Distribución del alumnado de danza contemporánea por curso y centro
- 4.2.4. Perfil del alumnado oficial de danza contemporánea
 - 4.2.4.1. Edad
 - 4.2.4.2. Género
 - 4.2.4.3. Edad media por curso y por género
 - 4.2.4.4. Edad media por curso, por género y por centro
 - 4.2.4.5. Edad de inicio en la práctica de la danza
 - 4.2.4.6. Edad de inicio en la práctica de la danza contemporánea
 - 4.2.4.7. Número de años como estudiante oficial
 - 4.2.4.8. Simultaneidad de enseñanza de danza con otros estudios
 - 4.2.4.9. Expectativa de realizar enseñanza superior de danza
 - 4.2.4.10. Expectativa de desarrollo profesional en la danza

4.3. Conclusiones del Estudio Descriptivo I

²⁶¹ <http://www.merce.org/> (consultada el 18 octubre 2008). *“Mi trabajo consiste – o al menos es lo que intento hacer – en tomar a cada persona por lo que es”* (Traducción personal).

4. ESTUDIO DESCRIPTIVO I: PERFIL DEL ALUMNADO OFICIAL EN LA ESPECIALIDAD DE DANZA CONTEMPORÁNEA

La enseñanza oficial de la Danza Contemporánea dentro del sistema educativo español y, en especial, la FOIPDC, ha sido tratada en este estudio hasta ahora, desde aproximaciones teóricas. En los capítulos segundo y tercero detallamos cómo la normativa en materia de danza había evolucionado lentamente desde 1990 a 2010 posibilitando finalmente la incorporación de la formación inicial de los intérpretes de danza contemporánea en las enseñanzas superiores de danza en consonancia con el EEES en el curso 2010-2011.

Será en los capítulos cuarto y quinto cuando el tratamiento a nuestro objeto de estudio se haga de manera empírica, a través del estudio descriptivo de dos muestras de alumnado de danza contemporánea en el Estado Español. **Nuestro objetivo es identificar la edad, el género, la trayectoria educativa y las expectativas profesionales del alumnado real con el fin de que el perfil o perfiles resultantes guíen los ajustes necesarios en los diseños curriculares dirigidos a la FOIPDC.**

El primer estudio descriptivo corresponde a las características del alumnado oficial de danza contemporánea interesado en llegar a ser intérprete profesional de danza contemporánea. Esta muestra corresponde a alumnado oficial de grado medio en la especialidad de danza contemporánea entre 2004 y 2007. Aunque en el curso 2007-2008 el grado medio de danza LOGSE, empezó a ser sustituido por las enseñanzas profesionales de danza LOE, nos consta que la muestra de

alumnado de grado medio LOGSE estudiada, ayuda a identificar perfiles de alumnado aún vigentes en las enseñanzas profesionales de danza LOE.

Sirva como ejemplo apuntar que la existencia de alumnado mayor de dieciocho años ubicado en el grado medio identificada en esta muestra se da también en las actuales enseñanzas profesionales de danza dirigidas idealmente para alumnado entre los doce y los dieciocho años.

Desde la recogida de datos hasta la fecha de hoy 2012, la autora de esta investigación, en sus funciones de organizadora de las pruebas de acceso a la London Contemporary Dance School (LCDS), ha seguido manteniendo comunicación directa con estudiantes oficiales de las enseñanzas profesionales de danza LOE mayores de dieciocho años interesados/as en acceder a educación superior de danza contemporánea europea. Una de las razones recurrentes por las cuales estos/as candidatos/as realizan las pruebas de acceso a la LCDS, es que percibían el grado superior de danza LOGSE o perciben ahora las enseñanzas superiores de danza LOE adecuadas para formarte como coreógrafo/a o docente pero no así para formarte como bailarín/a.

Sin embargo, debemos recordar que a diferencia del grado superior de danza LOGSE anterior, las enseñanzas superiores de danza LOE actuales sí contemplan normativamente la formación inicial del intérprete. ***¿Es posible que el/los diseños curriculares en esta opción existente desde 2010-2011 no hayan sufrido la necesaria transformación para satisfacer las expectativas de formación del alumnado?*** Es una pregunta que excede nuestro objeto de estudio pero que sería interesante explorar en siguientes investigaciones.

En el quinto capítulo estudiaremos una segunda muestra de alumnado oficial y no oficial interesado en cursar titulación superior de danza contemporánea en la London Contemporary Dance School, centro de educación superior de danza contemporánea de referencia internacional.

4.1. Método

A continuación planteamos un estudio de campo con una muestra amplia de alumnado oficial de grado medio en la especialidad de danza contemporánea utilizando una metodología descriptiva.

Nuestra hipótesis de trabajo es que el perfil del alumnado real de las enseñanzas de danza dirigidas a la FOIPDC se aleja bastante del perfil ideal de alumnado dispuesto en normativa.

Para conocer las características del alumnado elaboramos un cuestionario (Figura 4.1) al cual lo denominaremos a partir de ahora **Cuestionario del Perfil del Alumnado de Danza Contemporánea (CPADC)**, aunque al presentárselo a los estudiantes la denominación era *Cuestionario de danza Contemporánea*.

Figura 4.1. Cuestionario del Perfil del Alumnado de Danza Contemporánea (CPADC)

<p>Este cuestionario forma parte de un estudio sobre la situación de la enseñanza y el aprendizaje de la danza contemporánea en el estado español. Con la intención de conocer cuál es la realidad desde la perspectiva de los alumnos, se solicita vuestra colaboración para compartir algunos aspectos de vuestra propia experiencia. El cuestionario es breve y anónimo.</p>	
1.	Fecha de hoy.....
2.	Mujer o Varón.....
3.	Edad..... Lugar de residencia.....
4.	Nº de años que llevas practicando danza.....
5.	¿Has o estás cursando enseñanza reglada de danza?.....
	Grado.....
	Especialidad..... Curso.....
	Centro.....
	¿Cuántos cursos has sido alumno/a oficial?.....
6.	En el caso de que no estés cursando enseñanza reglada de danza, especifica cuál es la razón.....
7.	¿Cursas alguna otra titulación?.....
8.	Nº de horas semanales que practicas danza.....
9.	¿Cuántas de esas horas son de danza contemporánea?.....
10.	¿A qué edad decidiste empezar a estudiar danza contemporánea?.....
11.	¿Por qué empezaste con esta especialidad?.....
12.	Especifica si tienes alguna titulación de danza.....
13.	¿Has acabado segundo de bachillerato?.....
14.	Si la pregunta anterior es negativa, ¿En qué curso de enseñanzas de régimen general estás?.....
15.	¿Estás realizando estudios universitarios?.....
	¿Cuáles?.....
16.	¿Trabajas?..... ¿En qué?.....
17.	¿Quieres realizar enseñanza superior en danza contemporánea?.....
18.	Contesta en el caso de que quieras ser profesional de la danza, ¿en qué ámbito te gustaría desarrollarte como profesional? (Docencia- Interpretación-Coreografía- Investigación- Gestión u otro).....
19.	¿Cuál crees que es la razón por la que estás o quieres formarte en danza contemporánea y no en otra especialidad?.....
20.	¿Desearías expresar algo significativo con respecto a tu propia experiencia como alumno/a de danza contemporánea?.....
<p>MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACION</p>	

De las veinte preguntas²⁶² realizadas en el **CPADC**, se han seleccionado como unidades de medida las diez variables personales detalladas en la tabla 4.1, porque pensamos que son los más relevantes para nuestro objeto de estudio:

Tabla 4.1. Unidades de medida para estudiar el perfil del alumnado oficial de danza contemporánea

VARIABLE	DEFINICIÓN	CÓDIGO	
1. EDAD	Edad del sujeto de la muestra en el momento de rellenar el cuestionario		
2. GÉNERO	Condición de sexo femenino o masculino	Mujer 1	Varón 2
3. CURSO	Curso de enseñanza reglada que cursa	1º COD. 1 2º COD 2 3º COD 3	4º COD 4 5º COD 5 6º COD 6
4. CENTRO	Centro donde estudia el sujeto de la muestra		
5. EDADINI	Edad de inicio en la formación de danza	El código cuando el/la alumno/a no contesta es 0.	
6. EDADCONT	Edad a la que el/la estudiante decidió empezar a estudiar danza contemporánea.		
7. AÑOSOF	Número de años que el sujeto lleva siendo o ha sido alumno/a oficial.		
8. SIMUL	Simultaneidad de estudios reglados de danza con otros estudios	No hace otros estudios 0 Si simultanea (del 1 al 8) 1º ESO COD 1 2º ESO COD 2 3º ESO COD 3 ; 4º ESO COD 4	1º Bachill. COD 5 2º Bachill. COD 6 E. Sup., E. univ. EEAASS, y F.P.G. Superior COD 7 Con Otro 8
9. SUP	Intención de cursar o no enseñanza superior de danza.	No, no creo, de momento no 0 ; Sí, me gustaría 1 ;No lo sé y no lo he planteado 2 ; No contesta 3 ; Posiblemente, quizás, puede, es una opción, a lo mejor, tal vez 4	
10. EXPROFES	Expectativas profesionales. Llamamos expectativas profesionales a la concreción del deseo de lograr ser y desarrollarse profesionalmente en una o varias ocupaciones en el ámbito de la danza contemporánea. Aquello que queremos llegar a ser puede ajustarse más o menos a nuestra realidad, condiciona nuestras actitudes y comportamiento, y si no se cumple, puede llegar a provocarnos un impacto afectivo importante.	No contesta 0; Docencia 1; Interpretación 2; Coreografía 3; Investigación 4; Gestión 5; Otro 6; No sé 7	

²⁶² Contabilizamos 20 preguntas en total aún reconociendo que varias de ellas son preguntas múltiples.

La investigación en un primer momento se dirigió a la población total de alumnado oficial en la especialidad de danza contemporánea de grado medio del estado español.

La recogida de datos se realizó desde mayo de 2004 hasta octubre de 2006. En mayo de 2004 se realizó el primer contacto con los directores y directoras de los centros y/o jefes de departamento de danza contemporánea de los hasta entonces ocho únicos centros de enseñanza de grado medio de danza del estado en los cuales se impartía dicha especialidad (todos los detallados en la tabla 4.2. excepto los centros números siete y nueve). Los primeros cuestionarios se empezaron a recibir a finales del curso escolar 2003-2004, mientras que otros se recibieron durante el primer trimestre del curso escolar 2004-2005. Entonces se detuvo la investigación por maternidad, y no fue hasta el curso 2006-2007 cuando se retomó de nuevo. En esta ocasión, se contactó de nuevo con aquellos centros que en la primera ocasión no habían devuelto los cuestionarios cumplimentados, y se añadieron a la investigación dos nuevos centros, en los que se había implantado recientemente la especialidad de danza contemporánea (el séptimo y el noveno de la tabla 4.2).

Se contacta indirectamente con el alumnado a través de los/las directores/as y/o jefes de departamento de danza contemporánea de los diez únicos centros que imparten la especialidad de danza contemporánea en el grado medio²⁶³. De los diez centros finalmente contactados, ocho han colaborado en la investigación, es decir el **80%** del total de centros que entonces impartían grado medio de danza en la especialidad de danza contemporánea.

El número total de cuestionarios completados por el alumnado matriculado oficial de grado medio en la especialidad de danza contemporánea fue de 184, (**n=184**).

²⁶³ Desde la finalización de la recogida de datos en 2006 hasta la actualidad, el año 2011, el número de centros del Estado Español en los que se imparte la especialidad de danza contemporánea como enseñanza profesional de danza LOE aumenta, pasando de ser diez a ser trece. En el curso 2007-2008 se implanta por primera vez la especialidad de danza contemporánea de las enseñanzas profesionales de danza en los Conservatorios Profesionales de danza de Burgos, Lugo y de Sevilla según normativa LOE, ya no LOGSE.

Al no existir censo al respecto, se ha realizado una estimación del total de la población (N= 260 estudiantes), y en base a esta cifra, **la muestra** utilizada en nuestro estudio correspondería al **70,76 % de la población total del alumnado**.

La muestra no fue seleccionada de forma aleatoria, y por tanto, no podemos concluir que la muestra es significativa. Sin embargo, el gran tamaño de la muestra y el tipo de preguntas no comprometedoras a contestar nos permite pensar que los sujetos que han contestado representan a los que no han contestado. Y si no fuera así, los 184 sujetos que han contestado son relevantes para tenerlas en cuenta por sí mismos.

Ya que las preguntas del cuestionario detallado más abajo no son comprometedoras, justificamos el error de no-respuesta a tres motivos:

- 1) La no participación en la investigación de dos centros educativos oficiales de grado medio en la especialidad de danza contemporánea;
- 2) La no asistencia de alumnado a clase el día que se entregó el cuestionario al alumnado y,
- 3) La falta de respuesta, probablemente por olvido, de dos grupos-clase en un centro y de un grupo-clase de otro centro de entre los siete centros que finalmente enviaron cuestionarios cumplimentados.

El total de los diez centros educativos a los que hemos hecho referencia hasta ahora se detallan en la tabla 4.1. Los siete primeros están ordenados por antigüedad de implantación de la enseñanza oficial de danza contemporánea en las CCAA, es decir, primero en Cataluña, posteriormente en la Comunidad Valenciana, la Comunidad de Madrid, Región de Murcia y finalmente en Andalucía. El centro número ocho se refiere a un centro autorizado de Madrid en el que en el momento de la recogida de datos, el curso escolar 2003-2004, no había alumnado matriculado oficial en dicha especialidad, aunque sí había habido en años previos.

De los centros nueve y diez no tenemos datos del alumnado ya que no reenviaron los cuestionarios cumplimentados.

Tabla 4.2. Centros de grado medio de danza con especialidad de danza contemporánea del estado español entre los cursos escolares 2003-2004 y 2006-2007²⁶⁴

	Centro y Titularidad	Nº alumnos participantes	Lugar	Curso
1. Centro de Enseñanza Secundaria y Artística/ Conservatorio Profesional de Danza del Institut del Teatre (Int Bar)	Integrado Público	57	Barcelona	2004 - 2005
2. Centro autorizado de Grado Medio de Danza Artemis (Aut Tarr)	Autorizado Privado	4	Tarragona	2003 -2004
3. Conservatorio Profesional de Danza (CVa)	Conservatorio Público	32	Valencia	2003-2004
4. Conservatorio Profesional de Danza José Espadero (CAI)	Conservatorio Público	12	Alicante	2003-2004
5. Real Conservatorio Profesional de Danza "Mariemma" (CMad)	Conservatorio Público	25	Madrid	2003-2004
6. Conservatorio Profesional de Danza (CPMu)	Conservatorio Público	18	Murcia	2006-2007
7. Conservatorio Profesional de Danza Reina Sofía (CGr)	Conservatorio Público	36	Granada	2006-2007
8. Centro autorizado de Grado Medio Scaena Carmen Roche	Autorizado Privado	En ese curso no tuvieron alumnado	Madrid	2003-2004
9. Centro autorizado de Grado Medio de Danza Laie Escola Hamelin-Internacional LAIE	Autorizado Privado	No reenviaron los cuestionarios	Barcelona	2006-2007
10. Centro Autorizado de Grado Medio de Danza Maria Carbonell	Autorizado Privado	No reenviaron los cuestionarios	Valencia	2003-2004 y 2006-2007

²⁶⁴ En el curso 2007-2008 se empezó a aplicar la LOE, por lo que empezó a extinguirse el grado medio de danza y, en su lugar, se implantaron las enseñanzas profesionales de danza actualmente vigentes. El grado medio LOGSE de danza se extingue completamente en el curso 2008-2009.

De los diez centros oficiales de grado medio con especialidad de danza contemporánea existentes en el estado español en 2007, seis son conservatorios, y por tanto de titularidad pública y cuatro son centros autorizados, es decir de titularidad privada. Es importante apuntar que generalmente los centros del estado Español de enseñanza de danza de titularidad pública disponen de mayores recursos económicos y humanos que los centros de enseñanza de danza de titularidad privada.

Disponemos de datos del alumnado **de los siete primeros centros indicados en la tabla 4.2**, y por tanto nos centraremos en el alumnado de dichos centros.

En cuanto al centro número uno, el centro integrado, lo presentaremos con mayor detenimiento por su particularidad. Antes Conservatorio Profesional de Danza del Institut del Teatre, se transformó en centro integrado de enseñanza profesional de danza y enseñanza secundaria en el curso 2000-2001.

La normativa sobre el currículo de grado medio en Cataluña²⁶⁵ establecía de forma singular y a diferencia de las demás comunidades autónomas, que durante los dos primeros cursos del grado medio, las especialidades de danza clásica y danza contemporánea se agrupaban en una conjunta denominándose *Especialidades de danza clásica y danza contemporánea*. Según la normativa, finalizado el primer ciclo, es decir a partir del tercer curso, las especialidades se separaban en dos: Especialidad de danza clásica y Especialidad de danza contemporánea.

No obstante, el Institut del Teatre ofrecía las *Especialidades de danza clásica y danza contemporánea* conjuntamente desde 1º a 4º de Grado medio y no sólo en 1º y 2º como establecía la normativa. En el citado centro, el alumnado podía elegir entre la especialidad de danza contemporánea y la especialidad de danza clásica por separado a partir del 5º curso.

²⁶⁵ GENERALITAT DE CATALUNYA .DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT. DECRET 84/2000, de 8 de febrer, pel qual s'estableix l'ordenació curricular dels ensenyaments de dansa de grau mitjà i se'n regula la prova d'accés (DOGC núm 3091, de 3.3.2000).

Figura 4.2. Estudiantes del Centro de Enseñanza Secundaria y Artística/ Conservatorio Profesional de Danza del Institut del Teatre (centro nº 1).²⁶⁶



En este centro (nº 1) creímos conveniente incluir al alumnado de 1º a 4º de la especialidad conjunta de danza clásica y contemporánea pero seleccionándolos y de esta manera minimizar el error y contabilizar exclusivamente el alumnado de la especialidad de grado medio de danza contemporánea en el estado.

Nuestra particular selección del alumnado de 1º a 4º se ha basado en las respuestas dadas por el alumnado en los cuestionarios. Por un lado, han sido desestimados los dieciocho cuestionarios en los que a la pregunta 5 del cuestionario sobre la especialidad que se cursa, la respuesta era estar cursando la especialidad de *danza clásica* aún cuando en realidad la especialidad en su centro se denomina *danza clásica y danza contemporánea*. Se ha considerado que el alumnado que ha escrito cursar danza clásica expresa una convicción personal de querer formarse en danza clásica y, por tanto, probablemente en 5º curso elegiría realizar la especialidad de danza clásica y no la especialidad de danza contemporánea.

²⁶⁶ Foto expuesta en [http:// www.institutdelteatre.org](http://www.institutdelteatre.org) [consultado el 16 de diciembre 2007]

Por otro lado, se han desestimado otros tres cuestionarios en los que a la pregunta 19 sobre cuál crees que es la razón por la que estás o quieres formarte en danza contemporánea y no en otra especialidad, las respuestas han sido “no me quiero formar profesionalmente en danza contemporánea”, “de momento no lo sé”, y “aún no lo tengo claro”. En relación a las respuestas “de momento no lo sé” y “aún no lo tengo claro”, se ha considerado que no responden a cuál es la razón de su elección porque en realidad aún no han elegido especialidad. Aún no saben o no tienen claro entre elegir la especialidad de danza contemporánea o la de danza clásica en 5º curso.

Por tanto, aunque la muestra total de alumnos del Institut en la especialidad de danza clásica y contemporánea conjunta de 1º a 4º, más los alumnos de 5º y 6º de la especialidad de danza contemporánea en el curso 2004-2005 ascendía a un total de 78 estudiantes, finalmente tras nuestra selección se han tenido en cuenta exclusivamente a 57 estudiantes como alumnado de la especialidad de danza contemporánea.

En cuanto al otro centro de Cataluña (centro nº 2), fue la directora quien hizo la selección previa del alumnado y así nos remitió únicamente los cuestionarios del alumnado a partir de cuarto curso.

Después de introducir todas las respuestas de las variables seleccionadas en el programa Microsoft Excel, el análisis estadístico se ha realizado a través de estadísticos descriptivos sencillos hallados mediante Statistical Product and Service Solutions, SPSS, versión 15.0 para Windows.

4.2. Análisis y discusión de los resultados

Antes de analizar el perfil del alumnado oficial de grado medio en la especialidad de danza contemporánea, vamos a describir cómo se distribuye el alumnado

oficial de danza contemporánea en los seis cursos de los que consta el grado medio y en los siete centros de los cuales disponemos de información.

4.2.1. Distribución del alumnado de danza contemporánea por curso

La distribución de la muestra de los 184 estudiantes en los seis cursos de grado medio se recoge en la siguiente tabla:

Tabla 4.3. Distribución de estudiantes oficiales de danza contemporánea por curso

Curso	Frecuencia	Porcentaje
1	48	26,1
2	53	28,8
3	21	11,4
4	18	9,8
5	28	15,2
6	16	8,7
Total	184	100,0

De la observación de la tabla anterior se deducen los siguientes hechos notables:

1. La distribución del alumnado en los seis cursos es heterogénea.
2. Los dos primeros cursos son los que tienen los porcentajes más altos en cuanto a número de alumnado.
3. Del total de 184 estudiantes sólo el 8,7% corresponde al sexto curso frente al 26,1% del primer curso. En esta primera lectura global se detecta una pérdida de adherencia a las enseñanzas oficiales, y sobre todo a partir del tercer curso.
4. Se aprecia una importante disminución de alumnado en el tercer y cuarto curso. De 53 alumnos/as en el segundo curso se pasa a 21 alumnos/as en el tercero y a escasamente a 18 en el cuarto curso.
5. En el 5º curso se aprecia un repunte de alumnado que puede deberse entre otros factores a los siguientes: finalización de educación obligatoria; simultaneidad con otros estudios de forma más relajada que en etapas

anteriores; falta de abandono de las enseñanzas en los dos últimos cursos; aumento de la consistencia en la vocación profesional conforme aumenta la edad.

6. La frecuencia de 16 en el sexto curso probablemente se deba a que de los siete centros en estudio solo contamos con el alumnado de tres de los centros en este curso por no haberse implantado aún dicho curso en los demás durante el período de recogida de datos.

4.2.2. Distribución del alumnado de danza contemporánea por centro

El porcentaje de alumnado por centro se detalla en la tabla 4.4.

Tabla 4.4. Porcentaje de alumnado por centro

Centros	Nº estudiantes	Porcentaje
1 (Int Bar)	57	31,0
2 (Aut Tarr)	4	2,2
3 (CVa)	32	17,4
4 (CAI)	12	6,5
5 (CMad)	25	13,6
6 (CMu)	18	9,8
7 (CGr)	36	19,6
Total	184	100,0

De los porcentajes reflejados en la tabla destacamos:

1. El mayor porcentaje de alumnado de grado medio en la especialidad de danza contemporánea se concentra en el centro integrado (centro nº 1) con el 31% y el Conservatorio de Granada con el 19,6%.
2. Los centros de titularidad pública de esta muestra, es decir todos excepto el número 2, concentran el 97,8% del alumnado oficial de grado medio en la especialidad de danza contemporánea. Mientras que al centro de titularidad privada, número dos, asiste el 2,2% restante. Recordemos que los tres centros que faltan en la muestra son todos de titularidad privada. En cuanto

al número de alumnado de estos tres centros, uno de ellos no tenía alumnado en el momento de la recogida de datos y para los otros dos estimamos un total de quince estudiantes. **Si esto fuera así, los centros de titularidad pública concentrarían el 91,5 % de la población total del alumnado oficial en la formación de intérpretes de danza contemporánea y los centros oficiales de titularidad privada concentrarían el 8,5% restante.** Sería interesante conocer datos exactos del número de alumnado que desea ser intérprete profesional y que realiza estudios no oficiales en centros de danza de titularidad privada. Se estima que el número de alumnado interesado en llegar a ser intérprete profesional y que realiza estudios no oficiales en centros de titularidad privada, es muy superior al número de alumnado oficial. Por tanto y curiosamente, en los estudios no oficiales los porcentajes serían parecidos pero a la inversa, es decir la inmensa mayoría de alumnado de danza contemporánea interesados en una FOIPD probablemente acudirían a centros privados de danza frente a la minoría que acudiría a la pública.

4.2.3. Distribución del alumnado de danza contemporánea por curso y centro

La tabla siguiente (tabla 4.5) recoge la distribución del alumnado por cursos en cada uno de los siete centros de los que disponíamos de información:

4. Estudio descriptivo I: Perfil del alumnado oficial en la especialidad de danza contemporánea

Tabla 4.5. Tabla de contingencia centro por curso

Centro		CURSO						Total
		1	2	3	4	5	6	
1 (Int Bar)	Recuento	14	8	9	5	9	12	57
	% de CENTRO	24,6%	14,0%	15,8%	8,8%	15,8%	21,1%	100,0%
2 (Aut Tarr)	Recuento	0	0	0	1	2	1	4
	% de CENTRO	0%	0%	0%	25,0%	50,0%	25,0%	100,0%
3 (CVa)	Recuento	6	9	0	7	7	3	32
	% de CENTRO	18,8%	28,1%	0%	21,9%	21,9%	9,4%	100,0%
4 (CAI)	Recuento	2	3	2	0	5	0	12
	% de CENTRO	16,7%	25,0%	16,7%	,0%	41,7%	,0%	100,0%
5 (CMad)	Recuento	5	6	7	4	3	0	25
	% de CENTRO	20,0%	24,0%	28,0%	16,0%	12,0%	,0%	100,0%
6 (CMu)	Recuento	7	5	3	1	2	0	18
	% de CENTRO	38,9%	27,8%	16,7%	5,6%	11,1%	,0%	100,0%
7 (CGr)	Recuento	14	22	0	0	0	0	36
	% de CENTRO	38,9%	61,1%	,0%	,0%	,0%	,0%	100,0%
Total	Recuento	48	53	21	18	28	16	184
	% de CENTRO	26,1%	28,8%	11,4%	9,8%	15,2%	8,7%	100,0%

Para una óptima interpretación de los estadísticos de la tabla anterior es necesario precisar el significado de los % nulos resultantes.

La dirección del centro número dos no ofreció al alumnado de 1º, 2º y 3º, rellenar el cuestionario por estar matriculados en la especialidad conjunta de danza clásica y danza contemporánea.

La no existencia de alumnado en el tercer curso del tercer centro y del cuarto y sexto curso del centro número cuatro se explica por la falta de respuesta de veintidós estudiantes. Tras comprobar con posterioridad las Actas oficiales

sabemos que en el tercer curso del centro número tres había ocho estudiantes matriculados y en el centro número cuatro, los matriculados en cuarto eran diez y en sexto, cuatro.

Los sextos cursos en los centros número cinco y seis se encuentran sin alumnado por no implantación del último curso en la fecha de recogida de datos. Hecho que ocurre también en los cursos tercero, cuarto quinto y sexto del centro número siete.

Con respecto a los demás resultados podemos señalar lo siguiente:

1. La muestra objeto de estudio, al igual que la población total, se encuentra distribuida en cinco CCAA: Cataluña; Comunidad Valenciana; Comunidad de Madrid; Región de Murcia y Andalucía. A cierre de esta tesis en 2012, el número de comunidades autónomas donde está implantada la especialidad de danza contemporánea en las llamadas ahora enseñanzas profesionales, en vez de grado medio es de siete, habiéndose sumado el Conservatorio de Burgos en la comunidad de Castilla y León, y el Conservatorio de Lugo en Galicia.

2. El único centro con alumnado en todos los cursos en esta muestra es el centro integrado (centro 1). Se observa un descenso gradual de alumnado de 1º a 4º curso: 14, 8, 9 y 5. Y sin embargo a partir de 5º y 6º sube de nuevo a nueve y doce estudiantes²⁶⁷. Este comportamiento, en menor grado, también ocurre en el centro número seis. De hecho, el número total de alumnado de los siete centros en los cursos tercero y cuarto registran los porcentajes más bajos. La recuperación numérica en los cursos quinto y sexto probablemente sea debida a alumnado nuevo que viene de enseñanza no oficial y pasa a ser oficial en el último o los dos últimos cursos.

²⁶⁷ El estudio realizado por el Instituto de Evaluación del MEC en 2006 con respecto a la participación del alumnado de secundaria en actividades extraescolares también refleja un descenso de la participación en relación a la edad. Mientras que el 11% del alumnado de 12 años (datos del 2003) participa en actividades extraescolares de ballet y/o danza, a la edad de 16 años el porcentaje es del 6% (datos del 2000). (http://www.institutodeevaluacion.mec.es/contenidos/pdfs/p7_2_2006.pdf, consultada el 16 de septiembre de 2008)

3. La relación numérica máxima docente-alumno en las clases prácticas de grado medio de danza era de 1/15²⁶⁸, sin embargo observamos que hay un gran número de grupos-clase con siete o menos estudiantes.

4. Es notable el hecho de que el mayor número de alumnado por curso registrado es el correspondiente al segundo curso del centro número siete.

5. Además, como se comprobará más adelante, la edad media de este alumnado de segundo curso de grado medio es de 23,91, más de diez años por encima de la edad ideal de 13 años dispuesta en la normativa²⁶⁹. De hecho, sólo dos tienen trece años, una alumna tiene dieciséis, dos son de diecisiete años y diecisiete estudiantes son mayores de dieciocho años. Es decir, el 22,72% del alumnado total de este curso es menor de dieciocho años y, en cambio, **el 77,28% son mayores de 18 años y por tanto alumnado potencial de educación superior.**

4.2.4. Perfil del alumnado oficial de danza contemporánea

4.2.4.1. Edad

Las tablas que se detallan a continuación corresponden al factor edad del alumnado.

Tabla 4.6. Porcentaje de edad del alumnado

	Frecuencia	Porcentaje
HASTA 18 años	96	52,2
MÁS DE 18 años	88	47,8
Total	184	100,0

²⁶⁸ MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA. **REAL DECRETO 389/1992**, de 15 de abril, por el que se establecen los requisitos mínimos de los Centros que impartan enseñanzas artísticas (BOE nº 8, de 9 de enero de 1987), art. 31.

²⁶⁹ **REAL DECRETO 1254/1997, de 24 de julio**, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes al currículo del grado medio de las enseñanzas de danza (BOE nº 212, de 4 de septiembre de 1997).

De la tabla anterior se deduce que el 52,2% del alumnado de grado medio en la especialidad de danza contemporánea tiene entre 12 y 18 años, rango de edad ideal a la que se refiere la normativa. Sin embargo el 47,8 restante son mayores de 18 años, por lo que se deduce que el perfil ideal de alumnado establecido en la normativa está muy alejado del perfil real del alumnado en cuanto a su edad

4.2.4.2. Género

Se ha preferido en la mayoría de los casos analizar estadísticamente por separado los datos de las mujeres y los datos de los hombres ya que presentan diferencias importantes.

La media de edad del alumnado en función del género se expresa en la tabla 4.7.

Tabla 4.7. Edad media del alumnado en función del género

GÉNERO	Media	N
1	18,39	155
2	22,34	29
Total	19,02	184

En cuanto al género del alumnado, observamos que 155 son mujeres y 29 varones. Es decir, en esta muestra del alumnado de grado medio en la especialidad de danza contemporánea el **porcentaje de varones corresponde al 15,7% frente al 84,2% de las mujeres**. Por ello, es habitual el hecho de que los grupos-clase estén conformados enteramente por chicas.



Figuras 4.3 y 4.4. Alumnas de grado medio en la especialidad de danza contemporánea. Conservatorio profesional de danza de Valencia (centro nº 3).²⁷⁰

La **edad media** de las mujeres es de 18,39 años, mientras que la de los hombres es 22,34 años. Ambas medias se alejan bastante de los 15 años, que es la edad media ideal que se desprende indirectamente del currículo de grado medio.²⁷¹

4.2.4.3. Edad media por curso y por género

En cuanto a la edad media del alumnado por curso (tabla 4.8), observamos que en el primer curso la edad media es 17,7 años y que a partir del segundo curso las edades medias superan los dieciocho años, con lo cual en promedio a partir de segundo curso podrían estar cursando educación superior de danza. Es decir, **un porcentaje considerable del alumnado en esta muestra es alumnado potencial de educación superior**. Sin embargo no cursan el grado superior de

²⁷⁰ Foto expuesta en www.conservatoriodedanza.com [consultado el 17 de diciembre 2007]

²⁷¹ El grado medio de danza LOGSE, al igual que las enseñanzas profesionales de danza LOE actuales, se diseñaron idealmente para alumnado de entre 12 y 18 años que simultanearan educación secundaria obligatoria y post-obligatoria con enseñanzas artísticas. En la Disposición Adicional 1ª del currículo de grado medio de danza se señala "Las Administraciones educativas facilitarán al alumnado la posibilidad de cursar simultáneamente las enseñanzas de Danza y las de régimen general. A tal fin procederán, en el ámbito de sus competencias, a la adaptación de los currículos de Educación Secundaria Obligatoria y de Bachillerato". MINISTERIO DE EDUCACION Y CULTURA. **REAL DECRETO 1254/1997, de 24 de julio**, op. cit.

enfoque mayoritariamente teórico y para el cual “es conveniente haber tenido experiencia artística en el mundo de la danza en cualquiera de sus facetas”.²⁷²

Tabla 4.8. Edad media por curso

CURSO	Media	N
1	17,79	48
2	19,77	53
3	18,43	21
4	18,89	18
5	19,61	28
6	20,06	16
Total	19,02	184

En la tabla 4.9 se reflejan las edades medias por curso y por género:

Tabla 4.9. Edad media por curso

MUJERES			HOMBRES		
CURSO	Media	N	CURSO	Media	N
1	16,26	39	1	24,44	9
2	19,64	44	2	20,44	9
3	17,06	17	3	24,25	4
4	18,60	15	4	20,33	3
5	19,29	24	5	21,50	4
6	20,06	16	-----	-----	-----
Total	18,39	155	Total	22,34	29

Si analizamos las edades medias por curso y por género, la **edad media** más alta es la de los **hombres 22,34**, frente a la de las **mujeres que es de 18,39**. La edad media de los hombres supera los siete puntos frente a la edad ideal y la de las mujeres supera la edad ideal en más de tres puntos.

Además, observamos que en todos los cursos hay alumnado con mucha más edad de la establecida como ideal. En el caso de los varones, la edad media en todos los cursos es superior a 18 años. De hecho, de los veintinueve varones de la

²⁷² MINISTERIO DE EDUCACION Y CULTURA. REAL DECRETO 1463/1999, del 17 de septiembre, op.cit., preámbulo.

muestra (el 15,7% de los 184 sujetos de la muestra), sólo ocho alumnos, es decir el 27,5% de los varones, son menores de dieciocho años y por tanto se ajustan al ideal normativo. **El 72,4% de los varones**, es decir los veintiún varones restantes, **son mayores de dieciocho años y por tanto podrían ser considerados alumnos potenciales de educación superior.**

En el caso de las mujeres, el 58,06% de las mujeres tiene edades comprendidas entre doce y diecisiete años. Ocho chicas tienen dieciocho años, es decir el 5,16% y el 36,77% son mayores de dieciocho años. **El 41,9 % de las mujeres tiene dieciocho años o más, con lo cual son potenciales alumnas de educación superior en danza contemporánea.**

4.2.4.4. Edad media por curso, por género y por centro

En la tabla siguiente (tabla 4.10), se especifican las edades medias de las mujeres, MM, y de los hombres, MH, por cursos y por centros.

Tabla 4.10. Edad media por curso y centro

Curso/ ED. ID*	Centro 1		Centro 2		Centro 3		Centro 4		Centro 5		Centro 6		Centro 7	
	MM	MH	MM	MH	MM	MH	MM	MH	MM	MH	MM	MH	MM	MH
1º/12,50	12,62	12,00	-----	----	15,33	17,00	13,50	-----	16,33	21,00	16,50	30,00	22,00	29,75
2º/13,50	14,50	13,50	-----	----	15,00	17,00	15,00	17,00	22,20	25,00	18,40	-----	22,75	35,50
3º/14,50	14,44	-----	-----	----	17,00	----	15,50	-----	19,67	24,25	23,33	-----	-----	-----
4º/15,50	16,00	19,00	23,00	----	17,86	----	-----	-----	23,67	23,00	18,00	-----	-----	-----
5º/16,50	19,71	22,50	24,00	----	20,00	19,00	17,80	-----	22,00	22,00	19,00	-----	-----	-----
6º/17,50	20,25	-----	18,00	----	16,59	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----
EMG/15	16,27	16,56	22,25	----	16,48	17,67	16,17	17,00	20,88	23,22	18,65	30,00	22,50	31,67

Nota: La primera columna, Curso/ED.ID*, especifica el curso y la edad media ideal LOGSE por cursos y de forma global (EMG).

De la tabla 4.10 podemos destacar lo siguiente:

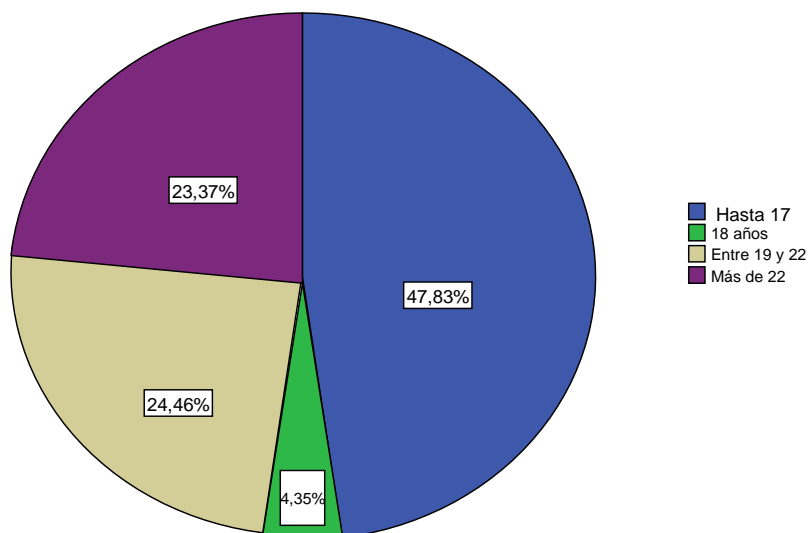
1. En relación al alumnado distribuido en los siete centros de los cuales tenemos datos, la edad media real del alumnado del centro integrado (centro nº 1) es la que más se acerca de entre los siete centros a la edad media ideal dispuesta en normativa. Es decir, si la edad media ideal del grado medio en la normativa es de 15 años, en el centro nº 1 la edad media real de las mujeres es 16,2 años y la de los hombres es 16,5. Este hecho se confirma en el alumnado de los cuatro primeros cursos del centro nº 1, excepto en el caso de los hombres de cuarto curso cuya edad media es de 19 años. Este hecho es muy significativo ya que ocurre en un centro que ofrece enseñanzas de régimen general de la ESO y enseñanzas artísticas de danza. Nos revela la necesidad de considerar distintas velocidades y ritmos en futuras normativas de enseñanzas de danza.
2. En el centro integrado, las edades medias reales en los cursos quinto y sexto se alejan sensiblemente de las edades medias ideales hasta en cinco años de diferencia como es el caso de los estudiantes varones de quinto curso cuya edad media real es de 22,5 años frente a la edad media ideal de 16,5 años para dicho curso.
3. La edad media real del centro nº 2 (22,25) supera en más de siete puntos la edad media ideal.
4. En los centros tres y cuatro, ambos de titularidad pública situados en la Comunidad Valenciana, las edades medias del alumnado se aproximan bastante a las edades medias ideales.
5. Las edades medias de los centros cinco, seis y siete, superan los dieciocho años, edad a la que idealmente tendrían que haber finalizado el grado medio. Las edades medias de los hombres en estos mismos centros, (23,22; 30,00 y 31,67), destacan por igualar o incluso superar por bastante las edades de egresados de educación superior en cualquier otra disciplina. Además, esas edades medias elevadas corresponden a alumnado que aún está cursando

primero o segundo de grado medio, quedándoles por cursar como mínimo cuatro cursos más.

Figura 4.5. Alumna de Grado Medio del RCPD "Mariemma" (Centro nº 5)



Figura 4.6. Edad dividida en cuatro grupos



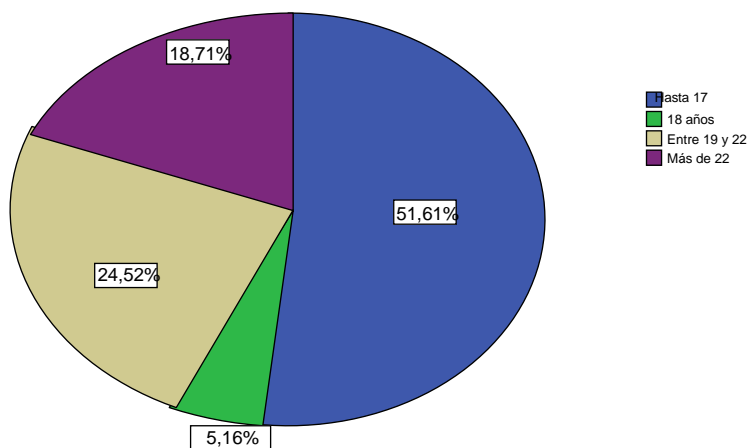
De la figura 4.6 se deduce que un poco más de la mitad del alumnado en la muestra, el 52,2%, tiene edad comprendida entre los doce y los dieciocho años y por lo tanto, se corresponde con la edad ideal según normativa. En cambio, casi la otra

mitad, el **47,8% del alumnado supera la edad ideal establecida en normativa ya que es mayor de 18 años.** Concretamente, casi un 25% tiene edad comprendida entre los 19 y 22 años, y el 23,37% es mayor de 22 años.

Si sumamos el alumnado de 18 años de edad y más de 18, comprobamos que el alumnado potencial de educación superior de danza ubicado en el grado medio, supera el 50%. Se confirma de nuevo un desajuste importante entre la edad real y la edad ideal de alumnado.

Además, si hacemos el análisis por separado para mujeres y hombres los resultados son los de la figura 4.7:

Figura 4.7. Edad dividida en cuatro grupos para mujeres

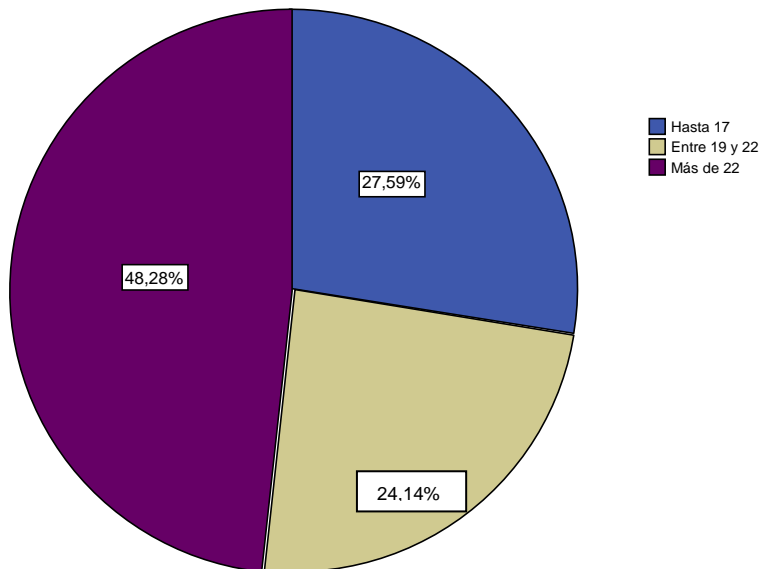


El porcentaje de mujeres con edades comprendidas entre los doce y los dieciocho años es de 56,77%. **El porcentaje de mujeres alumnas potenciales de educación superior es de 48,39%**. Es importante señalar que el 18,71% del total corresponde a alumnas mayores de veintidós años y por tanto, si la formación de intérpretes hubiera estado contemplada en la educación superior, ellas podrían haber estado cursando estudios de postgrado de danza.

En el caso de los varones (figura 4.8) el porcentaje de alumnado según normativa sería el 27,59%, el 24,14 % correspondería al alumnado de entre 19 y 22 años y **el total de alumnado potencial de educación superior es el 72,42%**.

También es destacable el alto porcentaje de varones mayores de 22 años, un 48,28% del total.

Figura 4.8. Edad dividida en tres grupos para hombres



4.2.4.5. Edad de inicio en la práctica de la danza

A continuación, las tablas (4.11 y 4.12) siguientes reflejan las edades medias de inicio en la práctica de la danza y del inicio en la danza contemporánea respectivamente en función del género.

Tabla 4.11. Edad de inicio en la práctica de la danza

Género	Media	N
Mujer	9,58	149
Varón	17,57	28
Total	10,84	177

Es destacable el hecho de que las mujeres inician la formación en danza a la edad media de 9,5 años, mientras que los varones se inician en la danza por término medio a los 17,5 años de edad.

4.2.4.6. Edad de inicio en la práctica de la danza contemporánea

En cuanto al inicio de la formación en danza contemporánea, en las mujeres se da por término medio a la edad de 15,2 años y en los hombres a los 19,1 años.

Por lo que se deduce que las mujeres de esta muestra que han iniciado su formación en danza, generalmente con la danza clásica, lo hacen siendo niñas. Mientras que el primer contacto de las mujeres con la formación en danza contemporánea se da generalmente en la adolescencia ya sea por imposición curricular en tercero de grado medio de la especialidad de danza clásica o por iniciativa personal.

Tabla 4.12 Edad de inicio en la práctica de la danza contemporánea

Género	Media	N
Mujer	15,23	150
Varón	19,14	28
Total	15,84	178

Los varones de esta muestra, en cambio, inician su formación tanto en danza como en danza contemporánea al final de su adolescencia.

4.2.4.7. Número de años como alumnado oficial

Las tablas 4.13 y 4.14 contienen información sobre el número de años que los/as estudiantes cursan danza de forma oficial, primero en función del género y después en función del curso.

4. Estudio descriptivo I: Perfil del alumnado oficial en la especialidad de danza contemporánea

Tabla 4.13. Nº de años como alumnado oficial en función del género

Género	Media	N
1	3,91	154
2	1,97	29
Total	3,60	183

Tabla 4.14. Nº de años como alumnado oficial en función del curso de grado medio

CURSO	Media	N
1	2,44	48
2	3,17	52
3	3,43	21
4	4,28	18
5	5,50	28
6	4,63	16
Total	3,60	183

El número medio de años que las mujeres cursan por oficial es de 3,9 años frente al ligeramente inferior de los varones que es de 1,9 años. Parece que los/as estudiantes de los primeros cursos del grado medio ya vienen de haber cursado sino todo sí parte del grado o nivel elemental. Sin embargo el número de años oficiales cursados en sexto de grado medio es de 4,6 años con lo que parece que la mayoría del alumnado en sexto curso no realizó grado elemental sino que se incorporaron a la enseñanza oficial durante el grado medio. Parece que en el tercer curso de grado medio se produce un abandono del alumnado que llevaba más de dos años en la enseñanza oficial y que sin embargo a partir de cuarto curso de grado medio alumnado no oficial accede por primera vez a la enseñanza oficial.

A continuación se expone el alumnado del centro integrado número uno que recordemos comenzó como tal en el curso 2000-2001 y los datos corresponden al curso 2004-2005.

Tabla 4.15. Nº de años oficial por curso en el centro integrado (1)

		CURSO						Total
		1	2	3	4	5	6	
ANOSOF 1	Recuento	5	7	1	1	1	0	15
	%	33,3%	46,7%	6,7%	6,7%	6,7%	,0%	100,0%
2	Recuento	0	0	2	0	2	3	7
	%	,0%	,0%	28,6%	,0%	28,6%	42,9%	100,0%
3	Recuento	1	0	5	3	1	1	11
	%	9,1%	,0%	45,5%	27,3%	9,1%	9,1%	100,0%
4	Recuento	1	0	0	1	0	3	5
	%	20,0%	,0%	,0%	20,0%	,0%	60,0%	100,0%
5	Recuento	6	0	0	0	4	1	11
	%	54,5%	,0%	,0%	,0%	36,4%	9,1%	100,0%
6	Recuento	1	0	1	0	1	2	5
	%	20,0%	,0%	20,0%	,0%	20,0%	40,0%	100,0%
7	Recuento	0	0	0	0	0	2	2
	%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	100,0%	100,0%
8	Recuento	0	1	0	0	0	0	1
	%	,0%	100,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	100,0%
Total	Recuento	14	8	9	5	9	12	57
	%	24,6%	14,0%	15,8%	8,8%	15,8%	21,1%	100,0%

En la tabla se observa que en el primero y en el sexto curso es donde hay mayor número de estudiantes. El cuarto curso sólo cuenta con cinco alumnas. Hay que tener en cuenta que se atribuye la posible falta de respuesta a la no asistencia a clase el día de la recogida de datos. El centro integrado es el centro que se considera permite las mejores condiciones en la simultaneidad de las enseñanzas, la general y la específica de danza²⁷³. Observamos que los grupos-clase se nutren con alumnado de nueva incorporación ya que la permanencia del alumnado oficial año tras año es minoritaria. El Institut no ofrecía Grado elemental entonces, ni enseñanzas elementales actualmente²⁷⁴

²⁷³ No obstante, el 7 de marzo 2012, la Junta de Gobierno del Institut del Teatre decidió no ofertar plazas de primer curso de danza en las enseñanzas profesionales de danza para el curso 2012-2013.

²⁷⁴ Por aquel entonces, en Cataluña, ya existía el centro integrado de enseñanza general y de música y danza Oriol Martorell, además de 60 escuelas de danza autorizadas por la Generalitat de Cataluña en donde se

4.2.4.8. Simultaneidad de enseñanza de danza con otros estudios

En cuanto a la simultaneidad de las enseñanzas refiriéndonos a toda la muestra en general la siguiente tabla nos aporta datos al respecto.

Tabla 4.16. Simultaneidad de enseñanza de danza con otros estudios

		SIMUL									Total
		0	1	2	3	4	5	6	7	8	
CURS	1 Recuento	13	13	6	4	2	4	1	4	1	48
	% CURSO	27,1%	27,1%	12,5%	8,3%	4,2%	8,3%	2,1%	8,3%	2,1%	100,0%
2	Recuento	12	0	8	7	5	7	1	12	1	53
	% CURSO	22,6%	,0%	15,1%	13,2%	9,4%	13,2%	1,9%	22,6%	1,9%	100,0%
3	Recuento	3	0	0	8	0	2	2	6	0	21
	% CURSO	14,3%	,0%	,0%	38,1%	,0%	9,5%	9,5%	28,6%	,0%	100,0%
4	Recuento	5	0	0	0	4	3	0	6	0	18
	% CURSO	27,8%	,0%	,0%	,0%	22,2%	16,7%	,0%	33,3%	,0%	100,0%
5	Recuento	8	0	0	0	1	9	3	6	1	28
	% CURSO	28,6%	,0%	,0%	,0%	3,6%	32,1%	10,7%	21,4%	3,6%	100,0%
6	Recuento	6	0	0	0	0	0	5	4	1	16
	% CURSO	37,5%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	31,3%	25,0%	6,3%	100,0%
Total	Recuento	47	13	14	19	12	25	12	38	4	184
	% CURSO	25,5%	7,1%	7,6%	10,3%	6,5%	13,6%	6,5%	20,7%	2,2%	100,0%

Notas: SIMUL = Simultanea o no estudios reglados de danza con otros estudios

No hace otros estudios 0; Si simultanea (del 1 al 8); Con 1º ESO = 1; Con 2º ESO = 2; Con 3º ESO = 3; Con 4º ESO = 4; Con 1º Bachillerato = 5; Con 2º Bachillerato = 6; Con Educación Superior: Enseñanza universitaria, Enseñanzas artísticas superiores y Formación; Profesional de Grado Superior = 7; Con Otros estudios = 8

El 74,5% de la muestra simultanea estudios de danza con otros estudios.

El 51,6% del alumnado simultanea estudios de danza de grado medio en la especialidad de danza contemporánea con educación secundaria **pero sólo el 25,5%, simultanea las enseñanzas con respecto a lo esperado curso por curso en normativa** es decir de 1º a 4º de grado medio con 1º a 4º de la ESO y 5º y 6º de danza con 1º y 2º Bachillerato.

impartía el nivel elemental no reglado que no el grado elemental. Es posible que el alumnado participante en esta investigación proveniente de Cataluña contestara haber cursado enseñanza reglada en el pasado aunque esta fuera de nivel elemental de danza.

Como se desprende de la tabla el porcentaje más alto de alumnado en los seis cursos de grado medio corresponde al alumnado que simultanea los estudios de danza con otros estudios, generalmente con secundaria y con estudios universitarios. Por ejemplo, entre los/as estudiantes de tercero se da el porcentaje más alto del alumnado que simultanea estudios, es decir el 85,7%, en concreto el 38,1% simultanea a la par secundaria y danza, mientras que el 47,6 simultanea a distintos ritmos y el 14,3% del alumnado de tercero sin embargo sólo estudia la especialidad de danza contemporánea.

Ya que el centro integrado es el centro que, se considera, permite las mejores condiciones en la simultaneidad de las enseñanzas, la general y la específica de danza, observemos cómo se produce la simultaneidad en el mismo.

Tabla de contingencia 4.17. SIMULTANEIDAD EN EL CENTRO INTEGRADO (1)

		SIMUL								Total	
		0	1	2	3	4	5	6	7		8
CURSO 1	Recuento	0	10	4	0	0	0	0	0	0	14
	% de CURSO	,0%	71,4%	28,6%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	100,0%
2	Recuento	0	0	3	2	2	1	0	0	0	8
	% de CURSO	,0%	,0%	37,5%	25,0%	25,0%	12,5%	,0%	,0%	,0%	100,0%
3	Recuento	0	0	0	7	0	1	1	0	0	9
	% de CURSO	,0%	,0%	,0%	77,8%	,0%	11,1%	11,1%	,0%	,0%	100,0%
4	Recuento	1	0	0	0	1	1	0	2	0	5
	% de CURSO	20,0%	,0%	,0%	,0%	20,0%	20,0%	,0%	40,0%	,0%	100,0%
5	Recuento	3	0	0	0	0	1	1	4	0	9
	% de CURSO	33,3%	,0%	,0%	,0%	,0%	11,1%	11,1%	44,4%	,0%	100,0%
6	Recuento	4	0	0	0	0	0	4	3	1	12
	% de CURSO	33,3%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	33,3%	25,0%	8,3%	100,0%
Total	Recuento	8	10	7	9	3	4	6	9	1	57
	% de CURSO	14,0%	17,5%	12,3%	15,8%	5,3%	7,0%	10,5%	15,8%	1,8%	100,0%

La mayor simultaneidad curso por curso de educación secundaria y de grado medio de danza la realizan estudiantes de primero y de tercer curso, concretamente el 71,4% de los/as estudiantes de primero y el 77,8% de los/as estudiantes de tercero. Sin embargo, de los datos de la tabla se desprende que la simultaneidad se da a ritmos distintos cursando cursos más altos en la educación general que en los estudios de danza. Aun siendo centro integrado, también existe alumnado que no simultanea enseñanzas, sino que sólo estudia danza, como es el

caso del 20% del alumnado de cuarto, el 33,3% del alumnado de quinto, y el 33,3% del alumnado de sexto.

4.2.4.9. Expectativa de realizar enseñanza superior de danza

En relación a la expectativa de realizar enseñanza superior de danza la información es la siguiente:

Tabla 4.18. Expectativa de realizar enseñanza superior

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos 0	34	18,5	18,5
1	87	47,3	65,8
2	42	22,8	88,6
3	14	7,6	96,2
4	7	3,8	100,0
Total	184	100,0	

Notas: SUP = Si quiere o no hacer enseñanza superior de danza; No, no creo, de momento no= 0; Sí, me gustaría =1; No lo sé y no lo he planteado= 2; No contesta= 3; Posiblemente, quizás, puede, es una opción, a lo mejor, tal vez= 4

El 18,5% del alumnado tiene bastante claro por el momento que no entra dentro de sus planes futuros realizar enseñanza superior de danza. El 34,2% o no lo sabe, no contesta, o lo considera una opción posible.

Sin embargo, **al 47,3 % del alumnado si le gustaría realizar enseñanza superior.** Sobre el 52,7% que no expresa con rotundidad querer realizar enseñanza superior de danza en un futuro próximo surge la pregunta de si su falta de respuesta positiva está condicionada por el carácter fundamentalmente teórico que tiene el grado superior, única enseñanza oficial superior de danza en el Estado.

4.2.4.10. Expectativa de desarrollo profesional en la danza

A continuación analizaremos los datos con respecto a las expectativas de desarrollo profesional, datos obtenidos de las respuestas del alumnado a la pregunta dieciocho del *Cuestionario del Perfil del Alumnado de Danza Contemporánea*. En primer lugar queremos saber cuántos sujetos esperan ser intérpretes profesionales

Tabla 4.19. Expectativas de desarrollo profesional como intérprete

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No Int.	55	29,9	33,5	33,5
	Sí Int.	109	59,2	66,5	100,0
	Total	164	89,1	100,0	
Perdidos	Sistema	20	10,9		
Total		184	100,0		

De la tabla 4.19 se desprende que el 66,5 % del alumnado respondió que deseaba llegar a ser intérprete profesional. Por tanto, en más del 30% del alumnado no se ajustaba la expectativa profesional con la finalidad de las enseñanzas de danza que cursaba, esto es, la formación de bailarines/as profesionales.

Por otro lado, **solo el 19,6 % del alumnado** (nº 2), como observamos en la tabla 4.20, quería dedicarse en exclusividad a ser intérprete profesional. **El 47%** del alumnado reconocía querer llegar a ser intérprete profesional de danza, además de otra ocupación profesional, ya fuera ésta, la de coreógrafo/a, docente y/u otra (combinaciones de números que contienen el dos).

4. Estudio descriptivo I: Perfil del alumnado oficial en la especialidad de danza contemporánea

Tabla 4.20. Expectativas profesionales

Válidos		Frecuencia	Porcentaje válido
	2 3 4	1	,5
	2 4	1	,5
	0	18	9,8
	1	16	8,7
	1 2	7	3,8
	1 2 3	6	3,3
	1 2 3 4 5	5	2,7
	1 3	3	1,6
	1 3 2	2	1,1
	1 3 4	1	,5
	1 3 4 5	1	,5
	1 4	3	1,6
	2	36	19,6
	2 1	8	4,3
	2 1 4	1	,5
	2 3	21	11,4
	2 3 1	1	,5
	2 3 4	9	4,9
	2 3 4 1	1	,5
	2 3 6	1	,5
	2 4	2	1,1
	3	24	13,0
	3 1	2	1,1
	3 1 2	1	,5
	3 2	1	,5
	3 2 1	1	,5
	3 2 4	1	,5
	3 2 6 1	1	,5
	3 4	2	1,1
	4	1	,5
	4 2	1	,5
	6	2	1,1
	6 3 4 2	1	,5
	7	2	1,1
	Total	184	100,0

EXPROFES = Expectativas profesionales; No contesta= 0; Docencia =1; Interpretación; 2; Coreografía= 3; Investigación= 4; Gestión= 5; Otro 6; No sé 7

La respuesta más frecuente fue ser intérprete profesional (19,6%), seguida de coreógrafo (13,0%), y de intérprete y coreógrafo conjuntamente (11,4%). No

contestó el 9,8% y respondieron querer ser docentes el 8,7% del alumnado. El resto de las respuestas fue muy variada y combinando dos ó más opciones.

Las expectativas profesionales en función de la edad se recogen en la siguiente tabla:

Tabla de contingencia 4.21. Expectativas profesionales en función de la edad

		PLURALEXP2						Total
		0	1	2	3	4	5	
EDADRECO 1	Recuento	20	22	20	10	0	0	72
	% del total	12,2%	13,4%	12,2%	6,1%	,0%	,0%	43,9%
2	Recuento	35	14	21	14	3	5	92
	% del total	21,3%	8,5%	12,8%	8,5%	1,8%	3,0%	56,1%
Total	Recuento	55	36	41	24	3	5	164
	% del total	33,5%	22,0%	25,0%	14,6%	1,8%	3,0%	100,0%

Notas: EDADRECO: De 12 a 17 años código 1
Mayores de 18 años código 2

PLURALEXP2:

No expectativa de ser Intérprete profesional	0
Sólo expectativa de intérprete	1
Expectativa de intérprete más otra opción	2
Expectativa de intérprete más dos opciones más	3
Expectativa de ser intérprete más tres opciones más	4
Expectativa de ser intérprete más cuatro opciones más	5

Una de las conclusiones más relevantes para esta investigación que se deriva de la tabla 4.21, es que **únicamente el 13,4% del alumnado de grado medio de danza en la especialidad de danza contemporánea se ajustaba al alumnado ideal y finalidad educativa estipuladas en los aspectos mínimos del currículo de dichas enseñanzas.** Dicho de otra manera, **casi el 90% del alumnado oficial de grado medio en la especialidad de danza contemporánea no estaba debidamente atendido.** La disparidad entre los ideales de la normativa y la realidad del alumnado era enorme, por lo que la eficacia y pertinencia de la ordenación de dichas enseñanzas queda en entredicho.

Con respecto a la tabla anterior podemos deducir que el **41,6 %** del alumnado de entre doce y diecisiete años, como el **46,7 %** de los mayores de diecisiete años

quieren desarrollarse como intérpretes profesionales y además en otro u otros ámbitos de la danza.

Exclusivamente, como intérprete profesional desean ejercer el **30,5 %** del alumnado más joven, y el **15,2 %** del alumnado mayor.

Además, como se ha apuntado antes, una tercera parte del alumnado de grado medio de danza en la especialidad de danza contemporánea, aunque cursa estudios dirigidos a la formación de bailarines/as, no espera ejercer como intérprete profesional de danza, el **12,2%** en el caso del alumnado entre 12 y 17 años, y el **21,3%** en el caso del alumnado más mayor.

4.3. Conclusiones del estudio descriptivo I

Del análisis de datos previo podemos llegar a las siguientes conclusiones:

- 1) La distribución del alumnado en los seis cursos es heterogénea.
- 2) El mayor porcentaje de alumnado de grado medio en la especialidad de danza contemporánea se concentraba en el centro integrado.
- 3) Los centros de titularidad pública de esta muestra concentran el 97,8% del alumnado oficial de grado medio en la especialidad de danza contemporánea.
- 4) La muestra objeto de estudio, al igual que la población total entonces, se encuentra distribuida en cinco CCAA: Cataluña; Comunidad Valenciana; Comunidad de Madrid; Región de Murcia y Andalucía²⁷⁵
- 5) La relación numérica profesor-alumno en las clases prácticas de grado medio de danza es de 1/15²⁷⁶, sin embargo observamos que hay un gran número de grupos que no llegan a la mitad de dicha relación.

²⁷⁵ A fecha de redactar esta investigación, la especialidad de danza contemporánea en las enseñanzas profesionales de danza LOE, sustitutas del anterior grado medio de danza, se enseña en siete CCAA, las citadas más Galicia y Castilla y León.

- 6) Los/as estudiantes de grado medio de danza que potencialmente podían haber estado cursando educación superior por ser mayores de 18 años son mayoría, suman el 52,1%.
- 7) **El porcentaje de varones en la muestra corresponde al 15,7% frente al 84,2% de las mujeres.** Además, es habitual que los grupos-clase estén conformados enteramente por chicas.
- 8) **La edad media de las mujeres es de 18,39 años, mientras que la de los hombres es de 22,34 años.** Ambas medias se alejan bastante de los 15 años, que es la edad media ideal que se desprendía indirectamente del currículo de grado medio.
- 9) La edad media real del alumnado supera a la edad media ideal dispuesta indirectamente en la normativa. La edad media real del centro integrado (centro nº uno) es la que más se acerca de entre los siete centros a la edad media ideal dispuesta en normativa. Este hecho se confirma en el alumnado de los cuatro primeros cursos del centro nº 1 tanto en mujeres como en hombres, pero no así en quinto y sexto. Las edades medias reales se alejan sensiblemente de las edades medias ideales hasta en cinco años de diferencia como es el caso de los estudiantes varones de quinto curso cuya edad media real es de 22,5 años frente a la edad media ideal de 16,5 años para dicho curso.
- 10) **En el caso de los varones el porcentaje de alumnado según normativa sería el 27,59% y el total de alumnado potencial de educación superior es el 72,42%. Es destacable el alto porcentaje de varones mayores de 22 años, un 48,28%.**

²⁷⁶ MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA. **REAL DECRETO 389/1992**, de 15 de abril, por el que se establecen los requisitos mínimos de los Centros que impartan enseñanzas artísticas (BOE nº 8, de 9 de enero de 1987), art. 31.

11) Es destacable el hecho de **que las mujeres inician la formación en danza a la edad media de 9,5 años**, mientras que **los varones se inician en la danza por término medio a los 17,5 años de edad**.

12) En cuanto al **inicio de la formación en danza contemporánea, en las mujeres se da por término medio a la edad de 15,2 años y en los hombres a los 19,1 años**. Por lo que se deduce que las mujeres de esta muestra que han iniciado su formación en danza, generalmente con la danza clásica, lo hacen siendo niñas, mientras que **el primer contacto de las mujeres con la formación en danza contemporánea se da generalmente en la adolescencia** ya sea por imposición curricular en tercero de grado medio de la especialidad de danza clásica o por iniciativa personal. Nos surge la pregunta ¿es necesario iniciar el aprendizaje de la danza en la infancia para llegar a ser profesional? No. ¿Se espera que lo normal sea iniciarse en el aprendizaje de la danza exclusivamente en la infancia? Hoy en día, en el contexto de la educación de la danza, las expectativas con respecto a iniciarse en el aprendizaje de la danza no son exclusivas de una edad en particular sino que, más al contrario, se promueve la actividad de la danza para todas las edades. En contextos de formación de profesionales de danza contemporánea sí predomina la idea de la conveniencia del aprendizaje de la danza a una edad temprana, pero no como requisito imprescindible.

13) El número medio de años que las mujeres cursan por oficial es de 3,9 años frente al ligeramente inferior de los varones que es de 1,9 años.

14) El 73,9% de la muestra simultanea estudios de danza con otros estudios. El 51,6% del alumnado simultanea estudios de danza de grado medio en la especialidad de danza contemporánea con educación secundaria. Aunque **sólo el 25,5% del alumnado simultanea las enseñanzas con respecto a lo esperado en normativa** es decir de 1º a 4º de grado medio con ESO y 5º y 6º de danza con Bachillerato.

15) El 18,5% del alumnado tiene bastante claro por el momento que no entra dentro de sus planes futuros realizar enseñanza superior de danza. Sin embargo, al 47,3 % del alumnado si le gustaría realizar enseñanza superior. El 34,2% restante o no lo sabe o no contesta o lo considera una opción posible.

16) Con respecto a las expectativas de desarrollo profesional, **el 39,6 %**, quiere llegar a ser **intérprete profesional, pero también coreógrafo, docente, investigador y/o gestor**. El 19,6% quiere desarrollarse profesionalmente de forma exclusiva como intérprete profesional, el 13% exclusivamente coreógrafo/a, el 11,4% tanto como intérprete, como coreógrafo. No contestó el 9,8% y respondieron querer ser docentes el 8,7% del alumnado. El resto de las respuestas fue muy variada y combinando dos ó más opciones.

17) Mientras que poco menos de un tercio del alumnado entre doce y diecisiete años, **el 27,7 %** , no contempla el llegar a ser intérprete profesional, el porcentaje alcanza a ser el **38 %** de los/as estudiantes mayores de diecisiete años. Esta última cifra nos lleva a formular la siguiente pregunta: ¿existe un número considerable de alumnado ubicado en una etapa de estudios previa a la que realmente le correspondería porque aunque no se plantea llegar a ser intérprete y quizás si coreógrafo/a y/o docente, prefiera esta etapa a la educación superior por cómo está planteado el currículo? En la tabla 4.22 se detalla que casi el 50% del alumnado no se plantean realizar enseñanza superior de danza en el caso de las mujeres, ni el 62% en el caso de los varones, aunque tanto las mujeres como los varones de promedio estarían en edad para poder cursar educación superior.

18) Con respecto al porcentaje de alumnado que sólo espera ser intérprete profesional, en los/as estudiantes de doce a diecisiete años el porcentaje es del 12,2 % frente al 21,3 % de los/as estudiantes mayores de diecisiete años.

19) Finalmente, como consecuencia del estudio descriptivo realizado al alumnado de grado medio en la especialidad de danza contemporánea, se derivan **dos perfiles de alumnado oficial de danza contemporánea, uno de mujer y**

otro de varón, en función de su edad, género, características académicas y expectativas profesionales, descritos en la tabla 4.22:

Tabla 4.22. Perfil del alumnado oficial en la especialidad de danza contemporánea

VARIABLES PERSONALES	MUJER	VARON
Edad media	18,3 años Alumna potencial de educación superior	22,3 Alumno potencial de educación superior
Edad de inicio en la práctica de la danza	9,5 años	17,5 años
Edad de inicio en la práctica de la danza contemporánea	15,2 años	19,1 años
Número de años como estudiante oficial	3,9 años estudiante oficial Comienzo de la formación intensiva de danza $18,39-3,9= 14,4$ años	1,9 años estudiante oficial Comienzo de la formación intensiva de danza $22,34-1,9= 20,4$ años
Porcentaje de alumnado que simultanea enseñanza de danza con otros estudios	78,7%	51,7%
Porcentaje de alumnado que espera realizar enseñanza superior de danza	49%	37,9%
Porcentaje de alumnado que espera desarrollarse como intérprete profesional en la danza	19% exclusivamente intérprete 39,6% quiere llegar a ser artista polivalente: intérprete profesional, pero también coreógrafo/a, docente, investigador/a y/o gestor/a	

Por una parte, de la tabla anterior se deduce que las variables personales de la **alumna oficial** de las enseñanzas de danza contemporánea dirigidas a la FOIPDC serían: tener un promedio de edad de dieciocho años, por lo que su ubicación más natural sería la educación superior de danza; haberse iniciado en la práctica de la danza al final de su infancia, a los nueve años de promedio; iniciar la formación de danza contemporánea a la mitad de su adolescencia, a los quince años de promedio; estar matriculada como estudiante oficial durante cuatro cursos por promedio; probablemente (78%) simultanearía estudios de danza con otros estudios aunque no necesariamente lo dispuesto como ideal en la normativa educativa; con una probabilidad de casi el 50% se plantea cursar enseñanza

superior de danza; con una probabilidad del 19% de querer desarrollarse profesionalmente como intérprete o con una probabilidad mayor, de casi el 40% de querer llegar a ser una artista polivalente, intérprete profesional, coreógrafa, docente, investigadora y/o gestora.

Por otra parte, las variables personales del **alumno oficial** de las enseñanzas de danza contemporánea dirigidas a la FOIPDC serían: tener un promedio de 22,3 años; haberse iniciado en la formación de la danza a final de su adolescencia, a los 17,5 años de promedio; haber iniciado la formación de la danza contemporánea como promedio a los 19 años; estar matriculado como alumno oficial durante dos cursos de promedio; con una probabilidad del 51% simultanear el estudio de la danza con otros estudios; con una probabilidad del 37,9 % se plantearía realizar enseñanza superior de danza; con una probabilidad del 19% de querer desarrollarse profesionalmente como intérprete, mientras con una probabilidad mayor, de casi el 40% de querer llegar a ser un artista polivalente, intérprete profesional, coreógrafo, docente, investigador y/o gestor.

**ESTUDIO DESCRIPTIVO II:
PERFIL DEL ALUMNADO
OFICIAL Y NO OFICIAL
INTERESADO EN CURSAR
EDUCACIÓN SUPERIOR
DE DANZA CONTEMPORÁNEA
EN LA LONDON CONTEMPORARY
DANCE SCHOOL (LCDS)**

"It is very pleasing that dance is finally becoming a recognised academic subject, not just in the UK, but worldwide."

Veronica Lewis, Principal of LCDS²⁷⁷

**5. ESTUDIO DESCRIPTIVO II:
PERFIL DEL ALUMNADO OFICIAL Y NO OFICIAL INTERESADO
EN CURSAR EDUCACIÓN SUPERIOR DE DANZA CONTEMPORÁNEA EN LA
LONDON CONTEMPORARY DANCE SCHOOL (LCDS)**

5.1. Método

5. 2. Análisis y discusión de los resultados

5.2.1. Distribución de los/as candidatos/as a la LCDS

5.2.2. Perfil de los/as candidatos/as a la LCDS

5.2.2.1. Edad

5.2.2.2. Género

5.2.2.3. Edad de inicio en la práctica de la danza

5.2.2.4. Edad de inicio en la práctica de la danza contemporánea

5.2.2.5. Formación de danza que cursa

5.2.2.6. Nº de horas que practica danza

5.2.2.7. Expectativa de desarrollo profesional en la danza

5.3. Conclusiones del Estudio Descriptivo II

²⁷⁷ "Es motivo de satisfacción que la danza esté llegando a ser finalmente reconocida académicamente, no solo en el Reino Unido, sino en todo el mundo" Victoria Lewis, Directora de LCDS. <http://www.lcds.ac.uk/9867/news/text/> (consultada el 9 de abril de 2012).

5. ESTUDIO DESCRIPTIVO II: CARACTERÍSTICAS DEL ALUMNADO OFICIAL Y NO OFICIAL INTERESADO EN CURSAR EDUCACIÓN SUPERIOR DE DANZA CONTEMPORÁNEA EN LA LONDON CONTEMPORARY DANCE SCHOOL (LCDS)

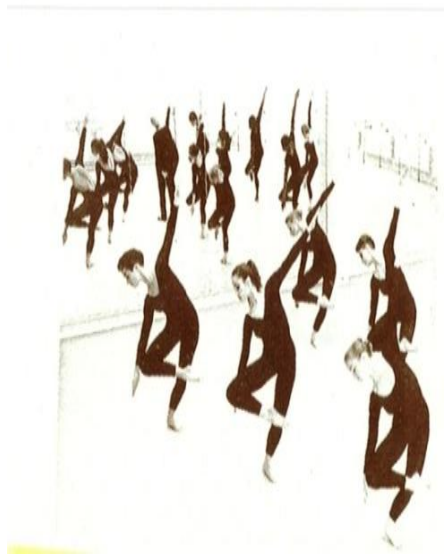
Las razones por la cuáles realizar un estudio descriptivo del alumnado presentado a las pruebas de acceso de la London Contemporary Dance School son las siguientes:

1. Las titulaciones impartidas en la LCDS y validadas por la Universidad de Kent, son referentes entre la educación superior europea de danza contemporánea que se dirige a la formación de intérpretes, así como a la formación de coreógrafos y docentes.

2. Las pruebas de acceso a la LCDS en el Estado Español llevan realizándose desde 1996, es decir, diecisiete años consecutivos, circunstancia que se está dando sólo con este centro extranjero de danza.

Figura 5.1. Exalumnas de la LCDS²⁷⁸

3. Desde 2004 hasta 2012 se ha observado que alumnado que estaba realizando grado medio de danza LOGSE o que está realizando enseñanzas



²⁷⁸ Exalumnas de la LCDS (1985-1986). Entre ellas nos encontramos alumnas del primer curso provenientes de distintos lugares (Dinamarca, USA, Reino Unido y España), con distintas trayectorias formativas y diversos desarrollos profesionales.

profesionales de danza LOE, incluso proveniente de los primeros cursos, se ha presentado o se presenta a las pruebas de acceso de la LCDS.

4. El alumnado presentado a las pruebas de acceso de la LCDS en el Estado Español tiene o es mayor de dieciocho años y proviene tanto de la enseñanza oficial como de la no oficial de danza, por lo que su descripción nos es útil para conocer el perfil del alumnado potencial de las nuevas enseñanzas superiores de danza LOE dirigidas a la formación de intérpretes de danza contemporánea.

5.1. Método

A continuación planteamos ampliar las conclusiones del capítulo cuatro en relación al perfil del alumnado de danza contemporánea, realizando un estudio de campo con una segunda muestra²⁷⁹. La investigación se dirigió a la población total de candidatos del Estado Español presentados a las pruebas de acceso de la LCDS organizadas en los años 2004, 2005 y 2006 en Bilbao²⁸⁰.

Nuestras hipótesis de trabajo son las siguientes:

- a) El perfil del alumnado de trabajo resultante de esta muestra puede completar las conclusiones del capítulo cuarto con respecto a la descripción del perfil del alumnado oficial de danza contemporánea.
- b) Además, esta segunda muestra puede aportar claves sobre el perfil del alumnado oficial y no oficial potencial de las enseñanzas de danza superiores dirigidas a la formación de intérpretes profesionales de danza contemporánea.

Al igual que con la primera muestra se utilizó el ***Cuestionario del Perfil del Alumnado de Danza Contemporánea (CPADC)***. Aunque en principio el

²⁷⁹ Un extracto del análisis de los datos de esta muestra está publicado en GÓMEZ LINARES, A. (2010). El qué, cómo y para qué de una investigación psicoeducativa en las enseñanzas de danza contemporánea. En VVAA (2010). *La Investigación en danza en España 2010*. Valencia: Mahali ediciones, pp. 200-213.

²⁸⁰ La LCDS organiza pruebas de acceso en Londres, Verona, EEUU y Bilbao. Las audiciones se celebran entre noviembre y abril del curso previo al que se accede. El número total de candidatos por año se acerca al millar. La autora de esta investigación organiza dichas pruebas de acceso en Bilbao desde 1995 hasta la actualidad.

CPADC se diseñara para encuestar exclusivamente al alumnado de enseñanza reglada de

danza, se decidió utilizar el mismo instrumento con los/as candidatos/as que se presentaban a las pruebas de acceso de la LCDS para homogeneizar los resultados.

Recordamos que el CPADC incluye ítems demográficos; ítems relacionados con su formación en danza; con otra formación académica; con sus expectativas académicas; y con las expectativas profesionales. El cuestionario fue presentado y entregado a los/as candidatos/as el mismo día que se celebraban las pruebas de acceso a la LCDS en Bilbao. Para evitar interferir en el estado de concentración de los candidatos se decidió entregar el cuestionario a primera hora durante el recibimiento y comprobación de la documentación, o en los períodos de larga espera entre prueba y prueba. Cuando surgió alguna duda para responder el cuestionario ésta se atendió personalmente.

La muestra consta de un total de 115 candidatos, 31 contestaron en 2004, 47 en 2005 y 37 lo hicieron en 2006. Se tuvieron en cuenta a los/as candidatos/as que actualmente realizaron las pruebas de acceso, y no a aquéllos/as que no realizaron las pruebas aunque hubieran solicitado información acerca de las mismas.

De las veinte preguntas²⁸¹ realizadas en el **CPADC**, para nuestro estudio consideramos de importancia aquéllas relacionadas con los siete factores especificados en la tabla 5.1.

²⁸¹ Contabilizamos 20 preguntas en total aún reconociendo que varias de ellas son preguntas múltiples.

Tabla 5.1. Unidades de medida para estudiar el perfil de los/as candidatos/as a la LCDS

VARIABLE	DEFINICIÓN	CÓDIGO
1. EDAD	<i>Edad del sujeto de la muestra en el momento de rellenar el cuestionario</i>	
2. GÉNERO	<i>Condición de sexo femenino o masculino</i>	<i>Mujer 1 Varón 2</i>
3. EDADINI	<i>Edad de inicio en la formación de danza</i>	<i>El código cuando el/la alumno/a no contesta es 0.</i>
4. EDADCONT	<i>Edad a la que el/la estudiante decidió empezar a estudiar danza contemporánea, excepto en el caso de los candidatos que están cursando grado medio de enseñanza reglada en la especialidad de danza clásica, que nos indica cuándo comenzaron a estudiar danza contemporánea por obligatoriedad de currículo, no por decisión personal.</i>	
5. FORMACIÓN DE DANZA QUE CURSA		<i>Grado medio danza clásica y danza contemporánea (Cataluña) 0 Grado medio danza contemporánea 1 Grado medio danza clásica 2 Grado superior 3 Programas de formación intensiva de danza contemporánea no LOGSE 4 Solo danza contemporánea no LOGSE 5 Danza contemporánea y otras no LOGSE 6 Solo danza clásica no LOGSE 7 Otros 8</i>
6. NÚMERO DE HORAS SEMANALES QUE PRACTICA DANZA		
7. EXPROFES	<i>Expectativas profesionales. Llamamos expectativas profesionales a la concreción del deseo de lograr ser y desarrollarse profesionalmente en una o varias ocupaciones en el ámbito de la danza contemporánea. Aquello que queremos llegar a ser puede ajustarse más o menos a nuestra realidad, condiciona nuestras actitudes y comportamiento, y si no se cumple, puede llegar a provocarnos un impacto afectivo importante.</i>	<i>No contesta 0; Docencia 1; Interpretación 2; Coreografía 3; Investigación 4; Gestión 5; Otro 6; No sé 7</i>

Después de introducir todas las respuestas de las variables seleccionadas en el programa Microsoft Excel, el análisis estadístico se ha realizado a través de estadísticos descriptivos sencillos hallados mediante el paquete SPSS, versión 15.0 para Windows.

5.2. Análisis y discusión de los resultados

Antes de analizar el perfil de los/las candidatos/as a las pruebas de acceso a la LCDS, vamos a describir cómo se distribuyen en los tres años elegidos para el estudio y cuántos/as de ellos/as aprobaron las pruebas de acceso

5.2.1. Distribución de los/as candidatos/as a la LCDS

La distribución de la muestra de los/as candidatos/as se recoge en la tabla 5.2, donde aparece en la primera columna el número de candidatos/as que se presentaron a las pruebas de acceso de la LCDS en cada uno de los tres años escogidos (2004-2005-2006) y en la segunda columna se recoge el número de candidatos/as que respondieron voluntariamente al CPADC.

Tabla 5.2. Distribución de candidatos a la LCDS en 2004-2005 y 2006

	<i>Nº candidatos/s en las pruebas de acceso a LCDS</i>	<i>Nº candidatos/as que responden al CPADC</i>
2004	50	31
2005	59	47
2006	41	37
Nº Total	150	115

De los/as 150 candidatos/as que finalmente se presentaron a las audiciones de la LCDS de Bilbao en 2004, 2005 y 2006, 115 respondieron voluntariamente y de forma anónima a los cuestionarios, es decir el 76,6% de los/as presentados/as.

Además, del total de 150 candidatos/as, 32 fueron los aceptados a lo largo de los tres años, es decir el 21,33 %²⁸².

²⁸² Considerando que anualmente el nº total de candidatos/as para entrar a la LCDS es de alrededor de un millar para 50 plazas, el porcentaje de candidatos/as aceptados/as en el Estado Español es bastante alto, ya que entran más o menos uno de cada cinco.

5.2.2. Perfil de los/as candidatos/as a la LCDS

5.2.2.1. Edad

La media de edad de los/as candidatos/as en función del género se expresa en la tabla 5.3.

Tabla 5.3. Edad según género

	MUJERES	VARONES
Año	Media	Media
2004	20,29	24,67
2005	20,50	21,67
2006	21,58	27,33
Total	20,77	25,25

Tanto en mujeres como en varones **la edad media supera los 20 años**, siendo la edad media de los varones ligeramente superior y llegando a superar la edad de 27 años en 2006.

5.2.2.2. Género

El porcentaje de candidatos/as que contestaron al CPADC en función del género se refleja en la tabla siguiente:

Tabla 5.4. Porcentaje de candidatos que contestaron el CPADC en función del género

	Frecuencia	Porcentaje
Mujeres	103	89,6
Varones	12	10,4
Total	115	100,0

De un total de 115 candidatos, observamos que el tanto por ciento de mujeres es mucho mayor que el de los varones. Concretamente, **el 89,6 fueron mujeres y el 10,4 fueron hombres**. El hecho de que prácticamente el 90% de las candidatas fueran mujeres es paralelo a la realidad de que la inmensa

mayoría de las estudiantes y profesoras en Europa Occidental y en EEUU son mujeres²⁸³.

5.2.2.3. Edad de inicio en la práctica de la danza

Si ahora observamos la edad de inicio de la formación en danza, las mujeres comienzan su formación al término de la infancia, pasados los 10 años, mientras que los varones lo hacen en la transición de la adolescencia a la vida adulta, cumplidos los 20 años.

Tabla 5.5. Edad de inicio de la formación en danza en función del género

Género	Media	N
1	10,46	102
2	20,92	12
Total	11,56	114

Al igual que sucedía en la muestra del alumnado oficial de la especialidad de danza contemporánea en el grado medio LOGSE, **la edad media de inicio tanto en los hombres como en las mujeres es mucho mayor que la contemplada en la normativa**, que recordamos era los ocho años de edad. En el caso de los varones supera en más de doce años la edad contemplada en normativa. Si acaso en esta segunda muestra se observa que **la edad media de inicio en la danza contemporánea, los 10 años en las mujeres y los 20 años en los varones**, es ligeramente superior que en el alumnado oficial, los 9 años en las mujeres y los 17 en los varones.

5.2.2.4. Edad de inicio en la práctica de la danza contemporánea

En cuanto a la edad de inicio de la danza contemporánea, en las **mujeres es de 15,60 años**, mientras que **la edad media de inicio de la danza contemporánea en los varones es de 21,67 años**. De nuevo, como en la muestra anterior el inicio en la formación de danza contemporánea sucede en

²⁸³ Veáse BUCKROYD, Julia (2000). *The Student Dancer. Emotional Aspects of the Teaching and Learning of Dance*. Great Britain: Dance Books Ltd, p. X.

la adolescencia o en los inicios de la edad adulta, como es en el caso de los varones.

Tabla 5.6. Edad de inicio de la formación en danza contemporánea en función del género

Género	Media	N
1	15,60	103
2	21,67	12
Total	16,23	115

5.2.2.5. Formación de danza que cursa

Los sujetos de la muestra dedicaban al estudio de la danza un promedio de diecinueve horas a la semana y en relación al tipo de formación de danza los datos son los siguientes:

Tabla 5.7 Formación de danza que cursa

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos 0	1	,9	,9
1	28	24,3	25,2
2	21	18,3	43,5
3	2	1,7	45,2
4	15	13,0	58,3
5	7	6,1	64,3
6	35	30,4	94,8
7	5	4,3	99,1
8	1	,9	100,0
Total	115	100,0	

Notas: Grado medio danza clásica y danza contemporánea (Cataluña) 0; Grado medio danza contemporánea 1; Grado medio danza clásica 2; Grado superior de danza 3; Programas de formación intensiva de danza contemporánea no LOGSE 4; Solo danza contemporánea no LOGSE 5; Danza contemporánea y otras no LOGSE 6; Solo danza clásica no LOGSE 7; Otros 8

De entre los resultados es destacable señalar que **el 45% de los/as candidatos/as estudia enseñanza oficial de danza. Son todas mujeres que provienen** del grado medio de danza contemporánea (el 24,3%), el grado medio de danza clásica (18,3%), el grado superior (1,7%), o la especialidad conjunta de danza clásica y contemporánea en el grado medio de Cataluña

(0,9), es decir de las opciones 0, 1 2 y 3 de la tabla anterior. **Es relevante el hecho de que el alumnado potencial de una educación superior de danza contemporánea dirigida a la formación de intérpretes no sólo haya hecho un único recorrido de formación, sino que ha podido estudiar enseñanza oficial de danza contemporánea, enseñanza no oficial, e incluso enseñanza oficial en la especialidad de danza clásica.**

En cuanto al **43,5% que estudia grado medio de danza**, hay que señalar que solo una minoría del alumnado estaba matriculada en el último curso de este grado, mientras que a la mayoría aún le faltaban años por terminar. Recordemos que el grado superior de danza no estaba dirigido a la formación de intérpretes profesionales de danza.

Finalmente, es destacable señalar que **el 55% de los /as candidatos/as estudia enseñanza no oficial de danza**. Por tanto, parece que existe un gran número de alumnado interesado en cursar educación superior de danza que no cursa estudios oficiales.

5.2.2.6. Nº de horas que practica danza

En cuanto al promedio de horas dedicadas a la semana al estudio de la danza supera las quince horas semanales. En el caso de las mujeres es notablemente superior, el promedio ronda las veinte horas semanales, mientras que en el caso de los varones el promedio es de dos horas y media menos a la semana.

Tabla 5.8. Media de horas por semana que los/as candidatos/as practican danza

Género	Media	N
1	19,22	103
2	16,83	12
Total	18,97	115

5.2.2.7. Expectativa de desarrollo profesional en la danza

Con respecto a las expectativas de desarrollo profesional de los sujetos, la variabilidad de las respuestas es grande siendo los resultados los siguientes:

Tabla 5.9. Expectativa de desarrollo profesional

	Frecuencia	Porcentaje
Válidos 0	1	,9
1	2	1,7
2	24	20,9
3	4	3,5
4	2	1,7
12	12	10,4
13	1	,9
14	2	1,7
23	28	24,3
34	2	1,7
35	1	,9
123	13	11,3
134	1	,9
145	1	,9
234	13	11,3
1236	1	,9
2345	1	,9
2346	2	1,7
12345	2	1,7
123456	2	1,7
Total	115	100,0

NOTAS: 0. No contesta

1. Expectativa de desarrollo profesional en el ámbito de la Docencia
2. Expectativa de desarrollo profesional en el ámbito de la Interpretación
3. Expectativa de desarrollo profesional en el ámbito de la Coreografía
4. Expectativa de desarrollo profesional en el ámbito de la Investigación
5. Expectativa de desarrollo profesional en el ámbito de la Gestión
6. Expectativa de desarrollo profesional en otro ámbito de la danza distinto a los anteriores

Del total de 115 candidatos, la gran mayoría, **el 85%, responde que quiere llegar a ser intérprete profesional de danza contemporánea, pero sólo el 21% quiere llegar a ser exclusivamente intérprete profesional.**

Si nos fijamos en las opciones más elegidas, un cuarto de la totalidad de candidatos/as, el 24,3% responden querer desarrollarse como intérpretes y coreógrafos; el 20,9% responden unívocamente a querer desarrollarse como intérpretes profesionales; el 11,3% quieren llegar a ser intérpretes coreógrafos/as y docentes; otro 11,3% quiere llegar a ser intérpretes, coreógrafos/as e investigadores; y un 10,4% esperan ser intérpretes y docentes de danza contemporánea. **Por tanto, la mayoría, quisiera desarrollarse como intérpretes pero no de forma exclusiva, sino que también desearían ser coreógrafos/as, docentes, y/o investigadores.**

A continuación, en la tabla 5.10, se detallan los porcentajes de los sujetos que esperan llegar a ser exclusivamente intérpretes y de los que no lo desean.

Tabla 5.10. Expectativa profesional como intérprete

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos	No intérprete	16	13,9	13,9
	Intérprete y otros	74	64,3	78,3
	Sólo intérprete	24	20,9	99,1
	No contesta	1	,9	100,0
	Total	115	100,0	

De ese 85% que quiere llegar a desarrollarse como intérprete profesional de la danza, es importante recordar que **sólo el 21% quiere desarrollarse exclusivamente como intérprete profesional. El 64%, sin embargo, quiere llegar a ser intérprete profesional además de otra ocupación profesional en el ámbito de la danza, entre las que destaca la opción de coreógrafo/a.**

Según la muestra seleccionada en esta investigación y tal como se refleja en la tabla 5.11, parece que el alumnado espera desarrollarse como un **profesional de la danza contemporánea polivalente**. Por lo que sería deseable que accediese a una educación superior que además de garantizarle una formación específica como intérprete, también le proporcionara conocimientos básicos de

coreografía, docencia, e investigación. **El 65% de los sujetos estaría bien ubicado en unas enseñanzas superiores de danza contemporánea dirigidas a una formación conjunta de intérpretes y coreógrafos/as. Mientras que alrededor de un 30% necesitaría ubicarse en unas enseñanzas superiores de danza contemporánea dirigidas a la formación de intérpretes, coreógrafos y docentes.**

Tabla 5.11. Necesidad de formación polivalente de los artistas de danzacontemporánea

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos Interpretación y/o coreografía sin docencia	75	65,2	65,2
Docencia sin interpretación ni coreografía	5	4,3	69,6
Interpretación y/o coreografía con docencia	32	27,8	97,4
Gestión o No contesta	3	2,6	100,0
Total	115	100,0	

5.3. Conclusiones del Estudio Descriptivo II

Del análisis de datos previo podemos llegar a las siguientes conclusiones:

- 1) Existe alumnado mayor de dieciocho años de edad interesado en cursar educación superior dirigida a la formación de intérpretes profesionales de danza contemporánea. En nuestro estudio la edad media de las mujeres interesadas en cursar educación superior superaba los 20 años, y la de los varones se situaba en torno a los 25 años. Según esta segunda muestra del estudio, al igual que la primera, se confirma que la edad de finalización de la formación inicial en el alumnado de danza contemporánea supera por bastante la edad de los dieciocho años, edad ideal de inicio de la actividad profesional como bailarín/a en la LOGSE.
- 2) Gran parte del alumnado interesado en educación superior proviene de la enseñanza oficial de danza tanto de la especialidad de danza contemporánea como de la especialidad de danza clásica, por lo que sería recomendable establecer puentes de comunicación y complementariedad entre

las dos especialidades y no de competición o agravio, como desafortunadamente a veces existe.

3) La inmensa mayoría, el 90% del alumnado potencial de las enseñanzas superiores de danza dirigidas a la formación de intérpretes de danza contemporánea, son mujeres por lo que se necesita diseñar estrategias para atraer alumnado masculino a estas enseñanzas.

4) Parece que el alumno/a espera desarrollarse como un artista de danza contemporánea polivalente. El 65% de los sujetos estaría bien ubicado en unas enseñanzas superiores de danza contemporánea dirigidas a una formación conjunta de intérpretes y coreógrafos/as. Mientras que alrededor de un 30% necesitaría ubicarse en unas enseñanzas superiores de danza contemporánea dirigidas a la formación de intérpretes, coreógrafos y docentes. Se trata de favorecer al máximo el desarrollo de una vida profesional versátil, saludable y de larga duración basado en una identidad vocacional propia y madura. En definitiva, formar personas críticas y artistas profesionales que sean capaces de contribuir con su actividad profesional al desarrollo artístico, social, educativo y económico de su arte y del contexto que les rodea.

5) Es posible que en un futuro próximo haya un trasvase de alumnado mayor de dieciocho años, proveniente de las enseñanzas profesionales de danza a las enseñanzas superiores de danza. Como consecuencia de esta despoblación de las enseñanzas profesionales de danza ¿Habrà alumnado suficiente para la supervivencia de la especialidad de danza contemporánea en las enseñanzas profesionales tal y como están diseñadas actualmente o habrá que reducir significativamente su carga horaria?

6) En las enseñanzas de danza se “aprende haciendo”, por lo que sería deseable que la formación técnica de danza y movimiento fuera diaria. Hasta ahora el grado superior de danza no contemplaba muchas clases de técnica de danza semanal ya que la finalidad era formar profesores y coreógrafos. Sin embargo, es recomendable que cualquier Grado en Danza LOE dirigido a la

formación de intérpretes profesionales de danza contemporánea incrementa considerablemente los créditos establecidos como mínimos de técnicas de danza.

7) Por último, tal y como se detalla en la tabla 5.12, podemos concluir la existencia de un **perfil de alumnado oficial y no oficial de danza contemporánea interesado en cursar educación superior dirigida a la formación de intérpretes profesionales de danza contemporánea** que confirma las dos hipótesis de trabajo. Por un lado, el perfil del alumnado resultante de esta muestra confirma las conclusiones del capítulo cuarto, en el sentido de que se identifica alumnado oficial de grado medio de danza, incluso de los primeros cursos, que por requisito de edad podría estar cursando educación superior y sin embargo está matriculado en una etapa previa. Y, por otro lado, también se confirma la existencia tanto de alumnado oficial como de no oficial de danza interesado en cursar educación superior dirigida a la formación de intérpretes de danza contemporánea.

Tabla 5.12. Perfil del alumnado oficial y no oficial de danza interesado en cursar educación superior dirigida a la formación de intérpretes profesionales de danza contemporánea

VARIABLES PERSONALES	MUJER	VARON
Edad media	20,7 años	25,2 años
Edad de inicio en la práctica de la danza	10,4 años	20,9 años
Edad de inicio en la práctica de la danza contemporánea	15,6 años	21,6 años
Formación de danza que cursa	43,5% del total del alumnado es oficial de grado medio	100% de los varones Alumnado no oficial
Número de horas de práctica semanal de danza	19,2 hs.	16,8 hs.
Porcentaje de alumnado que espera desarrollarse como intérprete profesional en la danza	20,9% exclusivamente intérprete 64,3 % quiere llegar a ser intérprete profesional, pero también coreógrafo, docente, investigador y/o gestor	

Podemos considerar que el **perfil medio de la alumna mujer interesada en cursar enseñanzas superiores** dirigidas, entre otros, a la FOIPDC, es el

siguiente: edad al término de la adolescencia, veinte años de promedio; habiendo iniciado la formación en la danza al final de la infancia; habiendo iniciado la formación en la danza contemporánea en la mitad de la adolescencia, a los 15,6 años de promedio; las trayectorias de formación son diversas, siendo casi el 60% alumnado no oficial y poco más del 40% serían alumnas oficiales; la dedicación semanal al estudio de la danza sería intensa, de unas diecinueve horas de promedio; con una probabilidad del 20,9 % de querer desarrollarse profesionalmente como intérprete o con una probabilidad mucho mayor, de casi el 65% de querer llegar a ser una artista polivalente, intérprete profesional, coreógrafa, docente, investigadora y/o gestora.

Con respecto al **perfil medio del alumno varón interesado en cursar enseñanzas superiores** dirigidas, entre otros, a la FOIPDC, es el siguiente: veinticinco años de promedio, es decir una persona adulta-joven; habiendo iniciado la formación en la danza al final de la adolescencia, a los veinte años de promedio; también habiendo iniciado la formación en la danza contemporánea al final de su adolescencia, a los 21,6 años de promedio; no habiendo sido alumno oficial; la dedicación semanal al estudio de la danza sería intensa, de unas casi diecisiete horas de promedio; con una probabilidad del 20,9 % de querer desarrollarse profesionalmente como intérprete o con una probabilidad mucho mayor, de casi el 65% de querer llegar a ser un artista polivalente, intérprete profesional, coreógrafo, docente, investigador y/o gestor.

CONCLUSIONES

“Audiences have a greater appreciation and tolerance of the presence of diverse female bodies on stage- women can be larger, taller or shorter than they once permitted to be and can dance longer...These changes are the result of the work of several generations of female dance theorists and educators who developed new ways of training the body that take the emotional, spiritual and psychological needs of dancers into consideration”²⁸⁴

Sharon Friedler y Susan Glazer

6. CONCLUSIONES

- 6.1. Conclusiones finales**
- 6.2. Recomendaciones**
- 6.3. Límites de la investigación**
- 6.4. Nuevas vías de investigación**

²⁸⁴ FRIEDLER, Sharon & GLAZER, Susan (1997). *Dancers talk about the physical body, theory and practice and using the knowledge*. En FRIEDLER, Sharon & GLAZER, Susan (eds.) (1997). *Dancing female, lives and issues of women in contemporary dance*. Amsterdam: Harwood Academic Publishers, pp. 192-193. *“El público aprecia y tolera mejor la diversidad de los cuerpos en escena- las mujeres pueden ser más grandes, más altas o bajas y mayores de edad que en el pasado. Estos cambios son el resultado del trabajo de varias generaciones de mujeres teóricas y docentes que desarrollaron nuevas formas de entrenamiento corporal que tienen en cuenta las necesidades emocionales, espirituales y psicológicas de los/as intérpretes”* (Traducción personal).

6. CONCLUSIONES

La elaboración de esta tesis doctoral ha conllevado, además de esfuerzo, tiempo y dedicación, un desarrollo personal de capacidades y conocimiento posibilitado por los diálogos, debates, encuentros y desencuentros con los/as compañeros/as de viaje que me he ido encontrando en este proceso de investigación.

Con el fin de comprender y mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje de la danza en general y de la formación de los/as intérpretes en particular, esta investigación ha tenido como objeto de estudio la configuración de la práctica educativa de la danza contemporánea a través de una perspectiva psicoeducativa a la normativa educativa española en esta materia entre 1990 y 2010.

Teóricamente, y como hemos señalado en el primer capítulo concebimos la danza contemporánea como un tipo de inteligencia cinético-corporal cuyos dos componentes básicos son la libertad y la creatividad. Además, la entendemos como un género de danza escénica moderna, viva, que se sucede en un espacio y un tiempo determinado, y que es medio de interpretación, elaboración simbólica y participación del contexto sociocultural circundante.

Con respecto a las características de los bailarines/as, no existe un único perfil de intérprete ideal. Más al contrario, la diversidad con respecto a su forma corporal, trayectoria de formación y trayectoria profesional es grande. Sin embargo, sí queremos resaltar la existencia de una demanda cada vez mayor de un perfil de intérprete profesional polivalente que, además de ser competente a nivel motriz, expresivo, creativo y socio-emocional, necesita ser capaz de adaptarse a diferentes propuestas escénicas disciplinares,

interdisciplinarios y/o transdisciplinarios, y se le requiere ser capaz de transmitir su conocimiento.

Desde un paradigma tecnológico instrumental de la psicología educativa se ha analizado el triángulo interactivo entre el marco normativo en materia de danza entre 1990 y 2010, la finalidad educativa dispuesta en los aspectos básicos de las enseñanzas dirigidas a la formación de intérpretes de danza contemporánea y el perfil del alumno/a ideal.

Nuestro pasado reciente normativo en materia de danza se ha caracterizado por el ajuste progresivo del modelo de alumnado ideal a las características del proceso de desarrollo personal-vocacional y a las características del alumnado destinatario de estas enseñanzas.

6.1. Conclusiones finales

Las conclusiones de esta investigación educativa titulada: *“La Formación Oficial de Intérpretes Profesionales de Danza Contemporánea (1990-2010): El reto de la implantación en la educación superior”*, **confirman las siguientes hipótesis y objetivos planteadas en la introducción:**

1) Confirmación de la hipótesis nº 1: El desarrollo normativo de las leyes orgánicas educativas LOGSE y LOE, con respecto al modelo de alumnado ideal implícito en las enseñanzas oficiales de danza dirigidas a la formación inicial de intérpretes de danza contemporánea entre 1990 y 2010, no se corresponde ni con el perfil de la mayoría del alumnado real de danza contemporánea ni con los principios del desarrollo personal-vocacional.

2) Confirmación de la subhipótesis 1.1: La ordenación de las enseñanzas artísticas de danza entre 1990 y 2010 establece como máximo ideal los doce años de edad para iniciar estudios dirigidos a la formación de intérpretes profesionales de danza contemporánea. Sin embargo, los principios de la psicología del desarrollo sobre la construcción de la identidad vocacional profesional señalan que solo a partir de los 17 años y no antes, la elección

vocacional se caracteriza por tener expectativas realistas sobre la misma.

3) Confirmación de la subhipótesis 1.2: Las variables de edad de inicio y finalización de la formación inicial de danza, reflejadas en el desarrollo normativo básico de la LOGSE, no se corresponden con las características reales de la mayoría del alumnado oficial y no oficial de danza contemporánea. Concretamente, de la normativa educativa en materia de danza contemporánea de la LOGSE se desprende que la edad ideal de inicio de la actividad profesional como bailarín/a es la de 18 años, tras haber realizado diez años de formación intensiva entre los 8 y los 18 años de edad . Mientras que de los 8 a los 12 años, la formación era una formación básica de danza clásica y música como mínimo, a los 12 años se iniciaba idealmente la especialización en danza contemporánea y se finalizaba a la edad de 18 años, edad cuando supuestamente se estaba preparado para el inicio profesional como bailarín/a. Sin embargo, tanto la edad de inicio como la de finalización de la formación inicial intensiva del alumnado oficial y no oficial, son mucho mayores que las edades normativas ideales LOGSE.

4) Confirmación de la subhipótesis 1.3: La variable de edad ideal de inicio en la formación de danza profesional establecida en el desarrollo normativo de la LOE, no se corresponde con el perfil de la mayoría del alumnado oficial y no oficial de danza contemporánea. De la normativa educativa en materia de danza contemporánea LOE desde 2007 hasta 2010 y aún en vigencia, establece la edad de los doce años como ideal para comenzar la formación profesional. Sin embargo, como se detalla en la tabla 6.1, la decisión por realizar una formación intensiva no se toma hasta pasados los 14 años de promedio en las mujeres, y a la edad promedio de 20 años en el caso de los varones.

5) Confirmación de hipótesis nº2: Entre 1990 y 2007, la finalidad educativa dispuesta en la normativa educativa española en materia de enseñanzas de danza dirigidas a la formación de intérpretes profesionales de danza contemporánea (LOGSE), no se ajusta a las expectativas profesionales de la mayoría del alumnado oficial y no oficial. Entre 1990 y 2007, la finalidad educativa de las enseñanzas oficiales de danza contemporánea dirigida a la formación de profesionales hasta la edad ideal de dieciocho años, es la formación exclusiva como bailarín/a. Es cierto, que la mayoría, el 58,6 % del alumnado quiere llegar a ser intérprete. Sin embargo, mientras que gran parte del alumnado de danza contemporánea, casi el 40%, aspira a desarrollarse profesionalmente no sólo como intérprete sino como coreógrafo/a y/o docente principalmente, solo el 19,6 % aspira a ser intérprete. Incluso, en el alumnado más joven, aquellos/as de entre doce y dieciocho años, el porcentaje de los/as que quieren llegar a ser bailarines/as es del 30,5 %.

6) Confirmación de hipótesis nº 3: Desde 2007 hasta 2010 la ordenación educativa en materia de enseñanzas de danza contemporánea (LOE) se ajusta mejor que la LOGSE a las características de edad del alumnado oficial y no oficial, ya que permite por primera vez la implantación de la formación de intérpretes profesionales de danza contemporánea en la educación superior, es decir una formación de intérpretes profesionales para mayores de dieciocho años. En la tabla 6.1 se detalla que la edad media del alumnado oficial y no oficial tanto en mujeres como en varones, en estas enseñanzas es de dieciocho años o superior. Este escenario normativo, aún vigente, puede considerarse potencialmente más facilitador que su predecesor, para el desarrollo socioemocional del alumnado ya que existe un ajuste mayor de la ordenación educativa al proceso de desarrollo vocacional del alumnado.

7) Con respecto al primer objetivo que nos habíamos marcado, esto es, explorar cuál es el perfil del intérprete profesional de danza contemporánea, podemos concluir lo siguiente: Aún reconociendo la existencia de varios perfiles de intérpretes profesionales de danza, queremos resaltar el **perfil de bailarín/a-creador/a-docente polivalente**, experto/a en varias técnicas de

danza; capaz de aprender nuevos lenguajes de movimiento; predispuesto/a a participar activamente en procesos creativos de producciones escénicas tanto de formato tradicional como innovador; capaz de realizar actividades interpretativas, creativas y docentes; dispuesto/a a simultanear varias producciones con varias compañías ya que lo habitual es la contratación durante el tiempo que duran las producciones de las obras coreográficas, y capaz de vivir y convivir en bienestar con grupos de personas mayoritariamente pequeños y heterogéneos.

8) Nuestro segundo objetivo planteado fue revisar la ordenación educativa dirigida a la FOIPDC entre 1990 y 2010. Dicha revisión la hemos realizado contextualizando la FOIPDC en el sistema educativo español a través de la normativa básica de desarrollo de las dos Leyes Orgánicas fundamentales donde aparecen dichas enseñanzas en dicho período.

9) Nuestro tercer objetivo ha sido realizar una aproximación psicoeducativa a la FOIPDC. Podemos concluir que desde esta perspectiva, **la ordenación educativa de dicha materia precisa incluir como fuentes de información psicológica los principios de construcción del desarrollo de la identidad personal-vocacional y las características personales de los destinatarios de dichas enseñanzas.** La toma de decisión para cursar las enseñanzas de danza dirigidas a la FOIPDC en la normativa LOGSE se esperaba que fuera idealmente en la niñez, a la edad de ocho años, mientras que en la normativa actualmente vigente, la LOE, se espera sea en los primeros años de la adolescencia, a los doce años de edad, cuando el número de horas de dedicación semanal para el alumnado que simultanea enseñanzas de secundaria y enseñanzas artísticas de danza puede llegar a superar las cuarenta horas semanales. Estas normas entran en conflicto con el desarrollo de la identidad vocacional-profesional, el cual es un proceso que se realiza durante la adolescencia entre los 10 y los 22-25 años de edad. Durante la adolescencia se evoluciona de un autoconcepto o concepto de sí mismo más sometido a lo ideal hasta un autoconcepto más realista y menos sometido a lo ideal. Los primeros años de la adolescencia pueden llegar a ser bastante

difíciles para algunos/as jóvenes ya que tienen que manejar muchos cambios a la vez. No es hasta la etapa entre los quince y los veinte años de edad, cuando la mayor preocupación de los/as jóvenes es la planificación y preparación para una profesión.

10) En cuanto al cuarto objetivo era identificar la edad, el género, la trayectoria educativa y las expectativas profesionales del alumnado oficial y no oficial de danza contemporánea real. Identificamos no solo uno sino varios perfiles de alumnos/as de danza contemporánea con respecto a edad, género, trayectoria educativa y expectativas profesionales.

11) Nuestro quinto objetivo era detectar los desajustes entre el perfil de alumnado ideal normativo dispuesto en la ordenación educativa dirigida a la formación de intérpretes profesionales de danza entre 1990 y 2010 y el perfil del alumnado real. Se detectan grandes diferencias entre los perfiles de varones y mujeres y, además, importantes desajustes con el perfil ideal normativo LOGSE y, menos, con el perfil ideal normativo LOE.

Por un lado, la edad promedio del alumnado real y potencial de las enseñanzas oficiales es sustancialmente mayor, sobre todo en los varones, que la edad ideal dispuesta en la normativa entre 1990 y 2010. Las diferencias de ritmos e intensidad en la trayectoria académica de danza son bastantes diferentes en las mujeres que en los varones (Tabla 6.1).

12) Finalmente nuestro sexto objetivo era dar voz a una gran cantidad de alumnado potencial de enseñanzas de danza dirigidas a la FOIPDC, que por no ajustarse al perfil normativo ideal, o queda excluido de las enseñanzas oficiales, o se ubica en una etapa previa a la que en principio por edad le tocaría (ver también tabla 6.1).

Tabla 6.1. Tabla comparativa de perfiles de alumnado de danza contemporánea: Perfil ideal normativo LOGSE; Perfil ideal normativo LOE, Perfil mayoritario de alumnado real oficial; Perfil mayoritario de alumnado real oficial y no oficial

PERFIL IDEAL DEL ALUMNADO		Variables	PERFILES REALES DEL ALUMNADO			
LOGSE	LOE		Perfil alumnado real oficial		Perfil de a. real ofic+no of	
Mujer y Varón	Mujer y varón		MUJER	VARON	MUJER	VARON
15 años	17 años	Edad media	18,3 años	22,3 años	20,7 años	25,2 años
8	Antes de los 12 años	Edad de inicio en la práctica de la danza	9,5 años	17,5 años	10,4 años	20,9 años
12	12	Edad de inicio en la práctica de la danza contemporánea	15,2 años	19,1 años	15,6 años	21,6 años
10	10	Número de años como estudiante oficial	3,9 años Comienzo de la formación intensiva de danza 18,39-3,9=14,4 años	1,9 años Comienzo de la formación intensiva de danza 22,34-1,9=20,4 años	---	----
100%	Etapa de enseñanza prof 100% Etapa de ens. supe 0%	Porcentaje de alumnado que simultanea enseñanza de danza con otros estudios	78,7%	51,7%	-----	-----
A fecha de la finaliz. de la form. Inicial 0%	100%- el alumnado que a los 18 años entre en el mercado laboral	Porcentaje de alumnado que espera realizar enseñanza superior de danza	49%	37,9%	-----	-----
100%	El 100% durante la etapa ens. profesional y el 33,3% en la etapa ens. superiores	Porcentaje de alumnado que espera desarrollarse como intérprete profesional en la danza	19% exclusivamente intérprete 39,6% quiere llegar a ser intérprete profesional, pero también coreógrafo, docente, investigador y/o gestor		20,9% exclusivamente intérprete 64,3 % quiere llegar a ser intérprete profesional, pero también coreógrafo, docente, investigador y/o gestor	

6.2. Recomendaciones

La situación de gran marginalidad de la danza en el sistema educativo existente desde el siglo XIX hasta finales del siglo XX, se convirtió sustancialmente en una mejor situación entre 1990 y 2010. Sin embargo, aún queda bastante por hacer para mejorar el reconocimiento académico, profesional y social de las enseñanzas de danza en general y de las de danza contemporánea en particular.

La oferta de enseñanza oficial de danza dirigida a la FOIPDC es casi en su totalidad de titularidad pública y al momento de la redacción de la investigación se concentra en siete de las diecisiete CCAA del Estado Español: Cataluña; Comunidad Valenciana; Comunidad de Madrid; Región de Murcia, Andalucía, Castilla y León y Galicia.

No obstante, existen muchos centros privados de reconocido prestigio por su labor de formación de intérpretes de danza contemporánea a los que no se les ha autorizado impartir enseñanzas oficiales por no cumplir unos requisitos de equipamiento derivados del Real Decreto 389/1992, de 15 de abril, que establecía los requisitos mínimos de los centros que impartían las enseñanzas artísticas LOGSE. Esperemos que la nueva normativa menos exigente en cuanto al número y tamaño de los espacios, el Real Decreto 303/2010, de 15 de marzo, que establece los requisitos mínimos de los centros que imparten enseñanzas artísticas reguladas en la LOE, anime a que más centros de titularidad privada soliciten autorización administrativa para impartir enseñanzas de danza en general, y de danza contemporánea en particular.

Hemos introducido esta investigación haciendo referencia a la humanización del arte y de la danza a través de la danza moderna. Es necesario que ese proceso de humanización se concrete también en el ámbito de la ordenación educativa de las enseñanzas de danza, incorporando la voz del alumnado en la configuración de la práctica educativa.

Con el fin de aproximar aún más el diseño de lo que se aprende al que aprende, y adecuar al máximo la configuración de la práctica educativa a la conducta vocacional del alumnado de danza contemporánea, apuntamos las siguientes **recomendaciones:**

1) Desde una concepción de la educación artística como una tarea humanizadora proponemos que los diseños curriculares de danza incluyan tanto fines educativos como fines profesionales en la finalidad general de las enseñanzas de danza contemporánea. Proponemos una formación profesional que valore el desarrollo armónico de la personalidad y de las capacidades individuales que sustenten un ejercicio profesional saludable a lo largo de toda la vida. Saludable en el sentido de desarrollo armónico y equilibrado entre los distintos ámbitos de la persona, el corporal, psíquico, cognitivo, afectivo, social, moral y espiritual de los individuos. Además, el profesional de la danza necesita un soporte de conocimiento práctico-teórico que posibilite la comprensión, el discurso crítico sobre la actividad que realiza y la continuidad en el ámbito de la danza a lo largo de todo el desarrollo profesional. Este hecho favorecería el debate, la tolerancia y el verdadero desarrollo de la danza. Por tanto, se recomienda que las enseñanzas de danza dirigidas a la FOIPDC ofrezcan una **Formación Integral del/a Bailarín/a de Danza Contemporánea** dirigida al desarrollo personal y profesional que incluya aspectos fundamentalmente artísticos y técnicos, pero también humanísticos y científicos, con el fin de que los/as futuros intérpretes sean capaces de ejecutar, crear, expresar, apreciar, comunicar sobre la danza y comprometerse con su comunidad y su actividad a lo largo de la vida.

2) Por una parte, los recorridos formativos de candidatos potenciales a la FOIPDC es diverso, al menos en cuanto a la edad de inicio, los ritmos y la intensidad en su estudio. Por otra parte, existe un número considerable de alumnado de danza que realiza enseñanzas no oficiales de danza con una cierta expectativa de dedicación profesional en el ámbito de la danza. Y, por otra, la alta dedicación horaria requerida en las enseñanzas profesionales está impidiendo o dificultando en exceso la simultaneidad de enseñanzas. Por lo que se podría considerar que la especialidad de danza contemporánea en las

enseñanzas profesionales de danza oficiales LOE se ordenaran, siguiendo vías distintas, **una presencial, otra a matrícula parcial y la otra no presencial**. Además, para el alumnado de matrícula libre no presencial sería deseable articular pruebas de evaluación o **pruebas de nivel** como existen por ejemplo en las enseñanzas de idiomas.

3) Se recomienda que la formación de bailarines/as profesionales de danza contemporánea se diseñe teniendo en cuenta el **proceso de desarrollo de la identidad vocacional y la posibilidad de que el futuro profesional sea versátil y polivalente** para poder adaptarse a distintos contextos profesionales, no solo para la etapa inicial de su ejercicio profesional, sino para todo su recorrido profesional. Además, sería deseable que el contexto de estudios de danza estuviera en estrecha conexión con profesionales que favorecieran un conocimiento de las ideas, técnicas y repertorio más tradicional como de las tendencias innovadoras y diversos lenguajes de movimiento y escénicos contemporáneos.

4) Con respecto a la formación de danza contemporánea durante la infancia se recomienda facilitar un aprendizaje consciente de las posibilidades motrices del cuerpo a través del conocimiento profundo de una técnica corporal determinada. Además, se recomienda promover un contexto de bienestar y convivencia cooperativa en el que se ponga en juego el potencial creativo individual y grupal, la reflexión y la comunicación sobre la danza.

6.3. Límites de la investigación

Las principales limitaciones de esta investigación han sido: 1) la falta de bibliografía e investigaciones previas sobre el objeto de estudio; 2) el desconocimiento personal sobre el área de conocimiento del derecho y, como consecuencia, el tiempo invertido en comprender adecuadamente los textos legislativos y las disposiciones en materia de enseñanza de danza; 3) la dificultad que me entraña la expresión escrita y 4) la dilación del proceso de

investigación debido a aspectos de índole personal, laboral y familiar de la autora.

6.4. Nuevas vías de investigación

De cara a futuras investigaciones, sería deseable profundizar sobre el proceso de la enseñanza-aprendizaje de la danza en general, y de la danza contemporánea en particular y para ello necesitamos contar con mayor cantidad de estudios, entre otras, sobre las siguientes temáticas:

- Diseño, Desarrollo e Innovación curricular de las enseñanzas superiores de danza contemporánea.
- Desarrollo vocacional y profesional de la danza.
- Diversidad de perfiles de alumnado de danza.
- Diversidad de perfiles profesionales en la danza.
- Metodologías de enseñanza-aprendizaje de danza más deseables y saludables.
- Teoría e historia de la danza contemporánea en el Estado Español
- Psicología educativa de la danza.
- Orientación vocacional y profesional en el ámbito de la danza.

**REFERENCIAS
BIBLIOGRÁFICAS, NORMATIVAS
Y ELECTRÓNICAS**

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS, NORMATIVAS Y ELECTRÓNICAS

7.1. Referencias bibliográficas

7.2. Referencias normativas

7.3. Referencias electrónicas

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS, NORMATIVAS Y ELECTRÓNICAS

7.1. Referencias bibliográficas

ABAD CARLÉS, Ana (2008). *Historia del ballet y de la danza moderna*. Madrid: Alianza Editorial.

ACASO, María (2009). *La educación artística no son manualidades. Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y de la cultura visual*. Madrid: Los Libros de la Catarata.

ALEXANDER, Kirsty (2007). *The teaching and practice of the contemporary dance*. Debate abierto del Deep End Symposium: Contemporary Heritage: a fusion of horizons. www.theplace.org.uk/?lid=5416 (consultada en agosto 2011)

ALVAREZ, Inmaculada (2010). Consideraciones éticas en la investigación de la danza. En VVAA (2010). *La investigación en danza en España 2010*. Valencia: Mahali.

BANNERMAN, Christopher (1993). Beyond Technique-The Artist. En Actas de la Conferencia "Training Tomorrow's Professional Dancers", London: Laban Centre for Movement and Dance.

BARIL, Jacques: *La danza moderna*, Barcelona, Paidós, 1987 (primera ed.), p.13. Título original: *La danse moderne*. D'Isadora Duncan a Twyla Tharp, Trad. M^a Teresa Cirugeda, París, Vigot, 1977.

BELTRÁN LLERA, Jesús & BUENO ÁLVAREZ, J. A. (2004). Psicología de la Educación: Evolución histórica y concepto. en GONZALEZ, Eugenio & BUENO ÁLVAREZ, José Antonio (Coords.). *Psicología de la educación y del desarrollo en la edad escolar*. Madrid: Editorial CCS, pp. 49-65.

BISQUERRA, Rafael y PÉREZ, Nuria (2007). Las competencias emocionales. En *Educación XXI*, 10, 2007. Facultad de Educación : UNED.

BONET, Lluís (dir.) (2008). *Análisis económico del sector de las artes escénicas en España*. Ponencia presentada en la tercera edición del Foro Internacional de las Artes Escénicas

Escenium 2008 en Bilbao. <http://www.inscripcionweb.net/Gesconet/Uploads/PDF/22/Bonet.PDF> (consultada el 12 noviembre 2008)

BUCKROYD, Julia (2000). *The Student Dancer. Emotional Aspects of the Teaching and Learning of Dance*. Great Britain: Dance Books Ltd.

BURNETT, Susan (2001). *Certificado Artebi en Danza, alternativa al grado medio*. En Actas no publicadas del Congreso Nacional de danza. Análisis de la aplicación de la LOGSE, del 30 de noviembre al 2 de diciembre de 2001, organizado por la Federación Española de Asociaciones de Profesionales de la Danza en Barcelona.

CIGARÁN RODRÍGUEZ, Sarah (2003). “*Danza, movimiento terapia y fibromialgia: una aproximación al dolor en todas sus dimensiones*”. (Tesis Doctoral). Bilbao: Universidad de Deusto.

CIRUGEDA, SANTIAGO. Danza vertical, Danza Arquitectura en la Revista CQD 2008, p. 23. <http://www.cqd.info/revista/CQD2008.pdf> (consultada el 7 de septiembre 2011).

COHEN, Selma Jeanne (ed.) (1974). *Dance as a Theatre Art. Source Readings in Dance History from 1581 to the Present. (Segunda edición 1992). (Traducción personal)*. New Jersey: Princeton Book Company.

COLOMÉ, Delfín (2007). *Pensar la Danza*. Madrid: Turner Publicaciones S.L.

COPELAND, Roger: *Merce Cunningham. The modernizing of Modern Dance*, New York and London, Routledge, 2004, Contraportada.

COLL, César (1993). *Psicología y Currículum. Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar*. (4ª reimpresión). Barcelona: Paidós.

- (1998). *Psicología de la Educación*. Barcelona: Edicions de la Universitat Oberta de Catalunya. Edhasa.

COLL, C., ONRUBIA, J. y MAURI, T (2008). Ayudar a aprender en contextos educativos: el ejercicio de la influencia educativa y el análisis de la enseñanza, en Revista de Educación 346, mayo-agosto 2008, pp. 33-70.

CONSELL ESCOLAR DE LES ILLES BALEARS (2007). *Encuentro de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado. Las enseñanzas artísticas. Islas Baleares*: GOVERN DE LES ILLES

BALEARIS. http://www.consejoescolardecantabria.es/PDF/4.2.2.ENCUENTROS_06_07.pdf (consultada el 28 de abril de 2012).

CUETO BARRAGÁN, Eugenio (2008). *La gestión de procesos creativos en la danza contemporánea universitaria de Bogotá*. Tesis doctoral dirigida por Dr. Manuel Lorenzo Delgado. Colombia: Editorial de la Universidad de Granada.

CUNNINGHAM, Merce & LESSCHAEVE, Jacqueline (2009). *El bailarín y la danza. Conversaciones de Merce Cunningham con Jacqueline Lesschaeve*. (Traducción de Helena Alvarez de la Miyar). Barcelona: Global Rhythm Press.

CRAINE, Debra & MACKRELL, Judith (2000). *The Oxford Dictionary of Dance*. Oxford: Oxford University Press.

DE LA CALLE, Román (2012). Entrevista a Román de la Calle por Anna M. Vernia. En *Artseduca*, nº1, enero 2012. <http://artseduca.webnode.es/descargar-num-1/>

DEL VAL, Carmen (1998). *Nacho Duato. Por vos muero*. Barcelona: Martínez Roca.

DONALDSON, Anita. (2004). Dance research at Laban Central of London. En *Actas de las III Jornadas de Danza e Investigación*. Barcelona: Los Libros de Danza, S. L

DURAN, Lin (1993). *La humanización de la danza*. México: Centro Nacional de investigación Documentación e Información de la Danza José Limón.

ERICSSON, K.A. & CHARNESS, Neil, HOFFMAN, Robert R., FELTOVICH, Paul J.(editores) (2006). *The Cambridge Handbook of expertise and expert performance*. Cambridge, Uk: Cambridge University Press, pp. 497-504
http://books.google.es/books?id=voWIHWw980UC&pg=PA498&dq=ERICSSON+DANCE+EXPERTISE&hl=es&ei=DBOTv_qF5Gp8QP2lumpBw&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=1&ved=0CCsQ6AEwAA#v=onepage&qERICSSON%20DANCE%20EXPERTISE&f=false
 (consultada el 19 de agosto de 2011).

EUROPEAN COMMISSION (2009). *Arts and Cultural Education at School in Europe*. Bruselas: EACEA P9 Eurydice.
http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/113EN.pdf
 (consultada el 1 de mayo)

EVELYN, Mary (1998). *A Framework for the Studio Teaching of Professional Contemporary Dance Students*. (Tesis Doctoral). Canterbury: University of Kent.

FAY, Maria (1997). *Mind over body. The development of the dance-the role of the teacher*. London:

FUENTES, Sylvia (2010). *Attitude II. El bailarín profesional*. Bilbao: ACDG.

GARCÍA RUSO, Herminia M^a (1997). *La danza en la escuela*. Barcelona: Inde.

GARDNER, Howard (1999). *Inteligencias Múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.

- (1995). *Mentes creativas. Una anatomía de la creatividad*. Barcelona: Paidós.
- (1993). *Inteligencias Múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.

GASTÓN, Enrique (2008). *Sociología del Ballet. Fundamentos racionales y sociológicos de la danza*. México: Seminario de Cultura Mexicana.

GASTÓN MESSERSCHMIDT, Juan (2000). Entrevista a Alexandra Ferri, en *Revista Por la Danza*, nº 46-47 doble.

GELABERT, Cesc (2011). Cita dicha por Cesc en la Presentación verbal y bailada en la sala Bizkaia Aretoa el 31 de marzo de 2011, dentro de la producción "Un día con el público". Bilbao.

GENTER, Sandra (2000). William Forsythe, en BREMSER, Martha (ed.) (2000). *Fifty Contemporary Choreographers*. London and New York: Routledge, p. 112.

GIMÉNEZ ELORRIAGA, Cristina. *Los mecenas del siglo XXI*.

<http://www.ocio.deusto.es/servlet/BlobServer?blobheadername3=MDTType&blobcol=urldata&blobtable=MungoBlobs&blobheadervalue2=inline%3B+filename/12.pdf&blobheadername2=ContentDisposition&csblobid=1178114097641&blobheadervalue1=application/pdf&blobkey=id&blobheadername1=contenttype&blobwhere=1148897833087&blobheadervalue3=abinary%3B+charset%3DUTF-8> (consultada el 21 de febrero 2010).

GIMENEZ MORTE, Carmen (2006). "Una propuesta de análisis de la puesta en escena", en SANCHEZ, J.A.(dir.). *Artes de la escena y de la acción en España: 1978-2002*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha, pp. 351-367.

- (2001) a *La Danza Contemporánea en la Comunidad Valenciana. Los Primeros Pasos*. Valencia: Centro Coreográfico de la Comunidad Valenciana.

- (2001) b *Aproximaciones a Danza Valenciana*. Valencia: Universidad de Valencia. Borrador de la tesis doctoral.

GÓMEZ LINARES, A. (2010). El qué, cómo y para qué de una investigación psicoeducativa en las enseñanzas de danza contemporánea. En VVAA (2010). *La Investigación en danza en España 2010*. Valencia: Mahali ediciones.

- (2007). Regulación de las escuelas de danza, en la *Revista Inquedanzas*, nº 4, xullo-agosto-setembro. Pontevedra: Asociación Galega de Profesionais de Danza (AGPD).

GONZÁLEZ GONZÁLEZ, Eugenio (2004). Desarrollo en la adolescencia. Desarrollo psicobiológico y cognitivo. Construcción de la identidad. Desarrollo del autoconcepto y de la afectividad. En GONZÁLEZ, E. & BUENO, J.A (Coords.). *Psicología de la educación y del desarrollo en la edad escolar*. Madrid: Ed. CCS.

GUATTERINI, Marianella (2008). *L'ABC della Danza. La storia, le tecniche, i grande coreografi della scena moderna e contemporanea*. Milano: Mondadori.

HAMILTON, Linda H. (1997). *The person behind the mask. A guide to performing arts psychology*. London: Ablex Publishing Corporation.

HERAS, Guillermo (2000). "José Láinez, un pionero ejemplar", en MUNSÓ CABÚS, Joan (2000). *El mundo de José Láinez*. Vitoria: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.

HODGES, PAULINE, (1988). Interpreting the dance. En ADSHEAD, Janet.. *Dance Analysis. Theory and Practice*. London: Dance Books.

HUERTAS, Elisa (1997). *Danza en España*. Barcelona: FEAPDC

ISLAS, Hilda (1995): *Tecnologías corporales: danza, cuerpo e historia*. (1ª edición). México, INBA- CENIDI.

KHAN, Omar. Duato vuela. En la revista SusyQ, nº 2, Mayo-Junio 2006, pp. 26-31. http://susyq.es/web_susy/susyq_2.htm (consultada el 18 de septiembre de 2011).

LABAN, Rudolf (1993). *Danza Educativa Moderna*. Barcelona: Paidós Técnicas y Lenguajes Corporales. Publicado en inglés la 3ª edición en 1975.

LA FUNDICION ARETOA (2007). Organización del Festival Dantzaldia de Bilbao. <http://www.dantzaldia.org> (página consultada el 11 de diciembre 2007).

LYNN, Kay (Coord.) (2001). *Potencial Changes in Higher Dance Education in Europe through the Bologna Agreement*. Holanda: ELIA

LÓPEZ FUENTETAJA, ANA M^a Y CASTRO MASÓ, Angeles (2007). *Adolescencia. Límites imprecisos*. Madrid: Alianza Editorial.

LORENTE, J.I. & DE DIEGO, R. (2011). *Escenarios del disenso. La investigación en artes escénicas*. En Actas del III Congreso Internacional Latino de Comunicación Social. Universidad de la Laguna.

MARÍN GARCÍA, Teresa (2006). *Creación artística en equipo. Comunidad Valenciana (1985-2005)*. Valencia: Institució Alfons el magnánim-Diputació de Valencia.

MARKESSINIS, Artemis: *Historia de la Danza desde sus orígenes*, Madrid, Librerías Deportivas Esteban Sanz Martier, 1995.

MARTÍN, Elena & MAURI, Teresa (2001). Las instituciones escolares como fuente de influencia educativa. En COLL, C. & PALACIOS, Jesús & MARCHESI, Álvaro (Comps.) (2001). *Desarrollo psicológico y educación*. Volúmen 2. Psicología de la educación escolar. Madrid: Alianza Editorial.

MARTÍNEZ DEL FRESNO, BEATRIZ (1999). Historiar la danza y/o coreografiar la Historia. Objetivos y problemas metodológicos de la Investigación. En *Actas de las I Jornadas de Danza e Investigación*. Barcelona: Los Libros de Danza, S.L.

MARTÍNEZ DÍAZ, M.L. (2011). *El desarrollo de las enseñanzas superiores de Arte Dramático, Danza y Música en la Comunitat Valenciana. Antecedentes históricos, situación actual y perspectivas de futuro*. Tesis Doctoral dirigida por Petra Maria Pérez Alonso-Geta y Maria del Carmen Bellver Moreno. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Valencia.

MARTÍNEZ GARCÍA, Miguel (1998). Orientación Vocacional y profesional, en *Papeles del Psicólogo*, nov. Nº 71. <http://www.papelesdelpsicologo.es/vernumero.asp?id=794> (consultada el 25 de agosto de 2010).

MARTINEZ PIMENTEL, LUDMILA CECILINA (2008). *El cuerpo híbrido en la danza: transformaciones en el lenguaje coreográfico a partir de las tecnologías digitales. Análisis teórico y propuestas experimentales*. Tesis Doctoral. Universidad Politécnica de Valencia. Dep. Escultura [http://dspace.upv.es/xmlui/handle/10251/3838_\(consultada el 21 de noviembre 2010\)](http://dspace.upv.es/xmlui/handle/10251/3838_(consultada%20el%2021%20de%20noviembre%202010)).

MEC (2004) *Estadísticas de la Educación en España. 2003-2004. Datos Avance*. Madrid: MEC.

MECD (2003). *La Integración del Sistema Universitario Español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior. Documento-Marco*.

MINISTERIO DE EDUCACION, CULTURA Y DEPORTE (2003). Documento-Marco *La Integración del Sistema Universitario Español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior*.

MOLERO NAVAJAS, Pablo (2000). La situación de los estudios reglados de danza en España. En Actas del I Simposio Hispano-Luso "Titulaciones Superiores de Danza". Cáceres: Facultad de Ciencias del Deporte. Universidad de Extremadura.

MUÑOZ, Jordi (1999). Entrevista a Anna Maleras. En la Revista de danza *Dansart*. Nº 1. Enero 1999, pp.20-33.

MUÑOZ ZIELINSKI, Margarita (2007). *Danza y crítica*. Murcia: Azarbe, p. 10, consultado el 22 de octubre 2008 en <http://www.um.es/campusdigital/Libros/textoCompleto/Danza%20libro.pdf>.

MUNSÓ CABÚS, Joan (2000). *El mundo de José Lainez*. Vitoria: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.

OLABARRÍA, Begoña (2010). "Danza Moderna Temprana en España: Más allá de Tórtola Valencia, Àurea de Sarrà y Josefina Cirera". Actas del Congreso *La Investigación en Danza en España (2010)*. Valencia: Ediciones Mahall.

OLIVA, Alfredo (2000). Desarrollo de la personalidad durante la adolescencia. En COLL, Cesar & PALACIOS, Jesús & MARCHESI, Álvaro (Comps.) (2001). *Desarrollo psicológico y educación*. Volúmen 2. Psicología de la educación escolar. Madrid: Alianza Editorial, pp. 471-491.

PALOMERA MARTÍN, Raquel (2009). Educando para la felicidad. En FERNÁNDEZ-ABASCAL, Enrique G. (Coord.) (2009). *Emociones positivas*. Madrid: Pirámide.

PAPALIA, Diane E. WENDKOS OLDS, Sally & DUSKIN FELDMAN, Ruth (2004). *Desarrollo humano*. (Novena edición). México: McGraw-Hill Interamericana.

PATEL, A.D., IVERSEN, J.R., BREGMAN, M.B., SCHULZ, I., & SCHULZ, C. (2008). *A nonhuman animal shows spontaneous rhythmic entrainment to a musical beat*. Poster presented at The Neurosciences and Music III, June 25-28, Montreal. http://www.soitu.es/participacion/2008/06/26/u/paleofreak_1214439592.html (consultada el 25 de enero 2009).

PÉREZ GARCÍA, M.M (2009). "El instrumento del intérprete en la danza: El cuerpo como medio de expresión y comunicación escénica", en la Revista *Danzararte*, nº 6. Málaga: Conservatorio Superior de Málaga.

PÉREZ ROYO, Victoria (2008). *¡A bailar a la calle! Danza Contemporánea, Espacio Público y Arquitectura*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.

POPPER, Frank (1989). *Arte, Acción y Participación. El artista y la creatividad hoy*. Madrid: Ediciones Akal.

POVEDA, Anabel (2006). Galili. Poder de seducción. *Revista por la Danza*, nº 71.

PRESTON-DUNLOP, Valerie (comp.) (1998): *Dance Words*, Amsterdam, Harwood academic Publishers.

Programa de mano del Teatro Arriaga de Bilbao, 12, 13 y 14 de abril 2002.

Programa de mano de la Compañía Nacional de Danza. Diciembre 2002. Teatro Arriaga, Bilbao.

Programa de mano del Festival Dantzaldia. Otoño 2000. Bilbao.

RAINER YVONNE EXTRACT FROM A DRAFT LETTER TO "MISS INTRAVIA" 1964, CORRESPONDANCE 1953-68, BOX 7, RAINER ARCHIVE, GETTY RESEARCH INSTITUTE IN WOOD, Catherine (2007). *Yvonne Rainer. The Mind is a Muscle*. London: Afterall, Central Saint Martins.

RICE, F. (2000). *Adolescencia. Desarrollo, relaciones y cultura*. (Novena edición). Madrid: Pearson- Educación .

RIVAS MARTÍNEZ, Francisco (2007). ¿Conducta y asesoramiento vocacional en el mundo de hoy? En *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, nº 11, vol. 5.

RODRIGUEZ LLORENS, Rosario (2009). *La educación en valores a través de la danza en las enseñanzas regladas y en el folklore. Propuesta educativa para el ámbito de los estudios oficiales de danza*. Tesis Doctoral dirigida por GARCÍA AMILBURU, María. Departamento de Teoría de la Educación y pedagogía Social: UNED.

GOVERN DE LES ILLES BALEARS. Conselleria d'Educació i Cultura (2007). *XVII Encuentro de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado. Las enseñanzas artísticas*. Islas Baleares: Consell Escolar de les Illes Balears. http://www.consejoescolardecantabria.es/PDF/4.2.2.ENCUENTROS_06_07.pdf (consultada el 10 de junio de 2012).

RODRÍGUEZ MORENO, Maria Luisa (2003). *Cómo orientar hacia la construcción del proyecto profesional. Autonomía individual, sistema de valores e identidad laboral de los jóvenes*. Bilbao: Desclée De Brouwer.

ROMAN, Gun & LEHIKONEN, Kai & LYNN, Kay (2003). Capturing the “variability” in dance education in Europe. An example of defining core competencies. En Revista *On the Move. Sharing experience on the Bologna Process in the arts*. Holanda: ELIA.

SÁNCHEZ, José A. (2009). “La documentación y la memoria en la danza”, en NOGUERO, J. (ed.). *Condiciones para la creación coreográfica: fundamentos e instrumentos MOV-S Galicia 08*. Barcelona: Mercat de les Flors.

- (2006). “Génesis y contexto de la Creación escénica Contemporánea en España”, en SANCHEZ, J.A. (dir.). *Artes de la escena y de la acción en España: 1978-2002*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha, pp. 15-35.

SIERRA GARCÍA, Purificación (2002). “El desarrollo de la identidad personal” en HERRANZ IBARRA, Pilar & SIERRA GARCÍA, Purificación. *Psicología Evolutiva I. Volumen 2*. Desarrollo Social. Madrid: UNED.

SOLER GARCIA, Miguel (2000). El debate comprensividad-diversidad. En CANO MESA, Gema (ed.). *Informe educativo 2000. Evaluación de la LOGSE*. Madrid: Grupo Santillana.

STASSEN BERGER, Kathleen (2006). *Psicología del Desarrollo. Infancia y Adolescencia*. (Séptima edición). Madrid: Editorial Médica Panamericana, p. 429.

UNIVERSCINE. Entrevista realizada a Jo-Ann Endicott.
http://www.dailymotion.com/video/xflmf_les-novices-de-pina-bausch-rencontre-avec-jo-ann-endicott_shortfilms(consultada el 15 de mayo de 2011)

VALLVÉ VENTOSA, Andreu (1975). *Memoria del Institut del Teatre 1973-1974*. Barcelona: Institut del Teatre.

VV.AA. (2002). *Debate sobre el sistema educativo catalán. Conclusiones y propuestas*. Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament. Barcelona.

VVAA (2011). *Programación, Conclusiones, Propuestas del I Foro de profesores de Bachillerato de Artes Escénicas, Música y Danza*. Almagro: Teatrava.
<http://www.corraldecomedias.com/userfiles/files/20110615193257.pdf> (consultada el 12 de junio de 2012).

7.& Referencias normativas

Ley de Instrucción Pública, 2 setiembre de 1857, Título III, capítulo II, Artículos 55 y 58 (Gaceta de Madrid nº 1710, jueves 10 setiembre 1857).

LEY 14/1970, de 4 de agosto, (Jefatura), General de Educación y Financiación de la Reforma Educativa (BOE n. 187 de 6/8/1970).

CONSTITUCION ESPAÑOLA, de 27 de diciembre de 1978 (BOE nº 311.1, de 29 de diciembre 1978).

LEY ORGANICA 8/1985, de 3 de julio, reguladora del derecho a la educación (BOE nº 159, de 4 de julio 1985)

LEY ORGÁNICA 1/1990, de 3 de octubre, de ordenación General del Sistema Educativo (BOE nº 238, de 4 de octubre de 1990).

LEY ORGANICA 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes (BOE nº 278, de 21 de noviembre 1995);

LEY ORGANICA 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (BOE 24 diciembre 2001).

LEY ORGANICA 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (BOE núm. 307, martes 24 diciembre 2002).

LEY ORGANICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (BOE núm.106, jueves 4 mayo 2006)

REAL DECRETO 1330/1991, de 6 de septiembre. BOE nº 215, 7 septiembre 1991. BOE 26 de junio de 1991. Suplemento del número 152.

REAL DECRETO 389/1992, de 15 de abril, por el que se establecen los requisitos mínimos de los Centros que impartan enseñanzas artísticas (BOE nº 8, de 9 de enero de 1987).

REAL DECRETO 756/1992, de 26 de junio, por el que se establecen los aspectos básicos del currículo de los grados elemental y medio de las enseñanzas de música (BOE nº 206, de 27 de agosto de 1992).

REAL DECRETO 1254/1997, de 24 de julio, por el que se establecen los aspectos básicos del currículo del grado medio de las enseñanzas de Danza (BOE nº 212, de 4 de septiembre de 1997).

REAL DECRETO 1913/1997, de 19 de diciembre, por el que se configuran como enseñanzas de régimen especial las conducentes a la obtención de titulaciones de técnicos deportivos, se aprueban las directrices generales de los títulos y de las correspondientes enseñanzas mínimas (BOE nº 20, 23 de enero 1998).

REAL DECRETO 1.463/1999, de 17 de septiembre, (BOE nº 233, de 29 de septiembre de 1999).

REAL DECRETO 3473/2000, de 29 de diciembre, por el que se modifica el real Decreto 1007/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la educación secundaria obligatoria (BOE nº 14, 16 de enero de 2001).

REAL DECRETO 169/2004, de 30 de enero, por el que se establecen los requisitos para obtener la equivalencia entre los estudios completos de danza anteriores a la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema.

REAL DECRETO 798/2005, de 1 de julio, por el que se establecen los requisitos para obtener la equivalencia, a los efectos de docencia, entre los estudios completos de danza anteriores a la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, y los estudios superiores de danza regulados en ella. (BOE núm. 72, miércoles 20 julio 2005)

ORDEN ECI/1082/2006, de 6 de abril, para la aplicación de lo dispuesto en el Real Decreto

798/2005, de 1 de julio, por el que se establecen los requisitos para obtener la equivalencia, a los efectos de docencia, entre los estudios completos de danza anteriores a la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, y los estudios superiores de danza regulados en ella (BOE, nº 89, viernes 14 abril 2006).

REAL DECRETO 806/2006, de 30 de junio, por el que se establece el calendario de aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo, establecida por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE núm.167, Viernes 14 julio 2006).

REAL DECRETO 85/2007, de 26 de enero, por el que se fijan los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas profesionales de danza reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (BOE núm. 38 Martes 13 febrero 2007).

REAL DECRETO 1467/2007, de 2 de noviembre, por el que se establece la estructura del bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas (BOE nº 266, martes 6 de noviembre 2007).

REAL DECRETO 632/2010, de 14 de mayo, por el que se regula el contenido básico de las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Danza establecidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE Nº 137, sábado 5 junio 2010).

ORDEN de 30 de julio de 1992 (BOE nº 22 de 22 de agosto de 1992)

ORDEN de 9 de diciembre de 1997(BOE 23-12-1997)

ORDEN, de 6 de febrero de 1987, de la Consellería de Cultura, Educación y Ciencia de la Generalitat Valenciana, por la que se regulan, con carácter experimental, las enseñanzas de la Escuela de Arte Dramático y Danza de Valencia (DOGV núm. 609, 16 junio 1987)

DECRETO 287/1992, de 27 de octubre, por el que se establece el currículo de grado elemental de danza (BOPV, nº 251, 28 de diciembre de 1992).

DECRETO FORAL 421/1992, de 21 de diciembre (BON nº 10 de 22 de enero 1993)

DECRETO 179/93 de 27 de julio (DOGC nº 1779 de 4-8-1993)

DECRETO 152/1993, de 17 de agosto (DOGV núm. 2095, 3 de septiembre de 1993)

DECRETO 113/93 de 31 de agosto (BOJA núm. 117 de 28 de octubre de 1993)

ORDEN de 4 de enero de 1994 (DOGV nº 2.196 de 31 de enero de 1994)

DECRETO 179/1994, de 29 de julio (BOC nº 105 de 26 de agosto de 1994).

DECRETO 260/1994, de 29 de julio (DOG núm. 157, martes 16 de agosto de 1994)

DECRETO 70/1995 de 7 de febrero (DOGC núm. 2027 de 20-3 1995)

DECRETO 233/1997, de 7 de octubre (BOJA nº 119 de 11 de octubre de 1997).

DECRETO 172/1998, de 1 de septiembre (BOJA núm. 100 de 5 de septiembre de 1998)

DECRETO 26/1999 (DOGV 1999-03-04).

DECRETO 37/1999, de 9 de abril (BOCAIB nº 49 del 20 de abril de 1999)

ORDEN del consejero de Educación, Cultura y Deportes de día 20 de mayo de 1999, por la que se regulan las condiciones que han de reunir las escuelas de música y/o danza reconocidas por el Decreto 37/1999, de 9 de abril, para que se puedan crear aulas de ampliación del Conservatorio de Música y Danza de las Islas Baleares.

DECRET 84/2000, de 8 de febrer, pel qual s'estableix l'ordenació curricular dels ensenyaments de dansa de grau mitjà i se'n regula la prova d'accés (DOGC núm 3091, de 3.3.2000).

DECRETO 7/2001, de 2 de febrero (BOLR nº 16 de 6 de febrero de 2001)

DECRETO 9/2002, del 10 de enero (DOG núm. 21, martes 29 de enero de 2002)

DECRETO 30/2002, de 26 de febrero (DOCM nº 26 de 1 de marzo de 2002)

ORDEN de 18-10-2002 (DOCM nº 141 de 15 de noviembre de 2002)

DECRETO 76/2002, de 5 de marzo (DOGC núm. 3594 de 13-03-2002)

DECRETO 128/2002, de 30 de julio (DOGV núm. 4.308, de 6 de agosto de 2002)

DECRETO 30/2002, de 26 de febrero (DOCM nº 26 de 1 de marzo de 2002) y

ORDEN 2284/2002, de 22 de mayo (BOCM núm. 132, miércoles 5 de junio de 2002)

ORDEN de 18-10-2002 (DOCM nº 141 de 15 de noviembre de 2002)

DECRETO 209/2003 de 15 de julio (BOJA núm. 142, 25 de julio 2003)

7.3. Referencias electrónicas

http://www.uah.es/cultura_deportes/cultura/aula_danza/coleccion_estudios.shtm (página consultada el 15 de febrero 2009).

http://magno.uab.es/_r_masterdmt/espanol/esp_master.html (consultada el 25 de marzo de 2009).

www.cndanza.mcu.es/esp/grafica/todos.html (consultada el 21 de abril de 2010).

<http://www.docenotas.com/noticia/7517/danza/compa%C3%B1%C3%ADa-nacional-danza-2-estrena-teatro-madrid.html> (consultada el 18 de septiembre de 2011).

www.theplace.org.uk (consultada el 18 de septiembre de 2011)

http://www.article19.co.uk/06/interview/janet_smith.php (consultada el 29 de abril de 2011).

<http://www.arte-a.org/proyectos> (consultada el 20 de julio 2011)

http://danza.es/guia/companias/companias_lista (consultada el 20 de julio 2011)

http://www.cibernetia.com/tesis_es/CIENCIAS_DE_LAS_ARTES_Y_LAS_LETRAS/TEORIA_ANALISIS_Y_CRITICA_DE_LAS_BELLAS_ARTES/ESTETICA_DE_LAS_BELLAS_ARTES/1 (consultada el 27 octubre 2008).

<http://www.adn.es/cultura/20090630/NWS-2858-Bausch-Chile-Pina-inspirada-llegara.html> (consultada el 18 de Septiembre de 2011).

<http://www.anandadansa.com/compania/index.html> (consultada el 18 de septiembre de 2011).

<http://www.lafundicion.org> (consultada el 3 de febrero 2009).

<http://www.cqd.info/> (consultada el 11 de mayo 2012).

<http://www.escenamobile.es/Programacion.aspx/Ficha/5d2f6513-7869-49e7-bc9d-a79c07675685> (consultado el 9 de marzo de 2010).

<http://www.google.es/imgres?imgurl=http://top-people.starmedia.com/tmp/swotti/cacheDHD5BGEGDGHHCNA%3DUGVVCGXLLVBLB3BSZQ%3D%3D/imgTwyla%2520Tharp1.jpg&imgrefurl=http://top->

people.starmeda.com/arte/twylatharp_17235.html&h=349&w=250&sz=11&tbnid=XI29mEg5wApoJM:&tbnh=96&tbnw=69&prev=/search%3Fq%3Dtwyla%2Btharp%2Bimagen%26tbm%3Disch%26tbo%3Du&zoom=1&q=twyla+tharp+imagen&docid=rq0dM3Cl5ZAnqM&hl=es&sa=X&ei=xmh2To3jl8yp8QPnw_TzDQ&ved=0CCcQ9QEwAg&dur=337 (consultada el 18 de septiembre de 2011)

<http://www.educacion.es/espacio-europeo-educacion-superior.html> (consultada el 1 de abril de 2010)

<http://usuarios.multimania.es/ampagab/sistema.jpg> (consultada el 22 de enero 2012).

<http://www.fundacionmenuhin.org> (consultada el 7 de diciembre de 2011).

www.porladanza.com (consultada el 25 de septiembre de 2011).

http://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2012-4021

http://www.uah.es/cultura_deportes/cultura/aula_de_danza.shtm (consultada el 16 de abril de 2011).

<http://es-es.facebook.com/pages/RCPD-Mariemma/381500435751?sk=notes>

(consultada el 25 de septiembre de 2011)

<https://picasaweb.google.com/conservatoriodedanzavalencia/FotosContemporaneo#5299459475334887650> (consultada el 25 de septiembre de 2011).

<http://www.elia-artschools.org> (consultada el 12 de junio de 2012)

www.institutdelteatre.org (consultada el 16 de diciembre 2007)

http://www.investigacionpsicopedagogica.org/revista/articulos/11/espanol/Art_11_171.pdf

(consultada el 13 de octubre de 2011).

http://www.google.es/imgres?q=BERTHA+BERMUDEZ&hl=es&gbv=2&biw=853&bih=407&tbnid=Ons5dRFwVGtHFM:&imgrefurl=http://www.ehu.es/ehusfera/escultura/2011/03/17/bertha-bermudez_dramaturgias-del-cuerpo/&docid=yyjjMqDEhiYP-M&imgurl=http://www.ehu.es/ehusfera/escultura/files/2011/03/BERTHA-BERMUDEZ_JORNADAS-RRR.jpg&w=338&h=497&ei=eabQTp6TFofQhAeFrbXMDQ&zoom=1&iact=rc&dur=480&sig=103329978839283458787&page=1&tbnh=99&tbnw=74&start=0&ndsp=12&ved=1t:429,r:9,s:0&tx=43&ty=46

<http://www.theplace.org.uk/?lid=5416>

<http://www.mercedes.org/> (consultada el 18 octubre 2008)

ANEXOS

8. ANEXOS

8.1. LOGSE (Extracto)

8.2. Aspectos básicos del currículo de Grado Elemental de Danza

8.3. Aspectos básicos del currículo de Grado Medio de Danza

8.4. Aspectos básicos del currículo de Grado Superior de Danza

8.5. LOE (Extracto)

8.6. Aspectos básicos del currículo de las Enseñanzas

Profesionales de Danza

8.7. Aspectos básicos del currículo de las Enseñanzas Superiores
de Danza

8. ANEXOS

8.1. LOGSE (Extracto)

JEFATURA DEL ESTADO

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE, núm. 238, Jueves 4 octubre 1990) pp. 28927-28942.

JUAN CARLOS I,

REY DE ESPAÑA

A todos los que la presente vieren y entendieren.

Sabed: Que las Cortes Generales han aprobado y Yo vengo en sancionar la siguiente Ley Orgánica:

PREAMBULO

Los sistemas educativos desempeñan funciones esenciales para la vida de los individuos y de las sociedades. Las posibilidades del desarrollo armónico de unos y de otras se asientan en la educación que aquéllos proporcionan.

El objetivo primero y fundamental de la educación es el de proporcionar a los niños y a las niñas, a los jóvenes de uno y otro sexo, una formación plena que les permita conformar su propia y esencial identidad, así como construir una concepción de la realidad que integre a la vez el conocimiento y la valoración ética y moral de la misma. Tal formación plena ha de ir dirigida al desarrollo de su capacidad para ejercer, de manera crítica y en una sociedad axiológicamente plural, la libertad, la tolerancia y la solidaridad.

En la educación se transmiten y ejercitan los valores que hacen posible la vida en sociedad, singularmente el respeto a todos los derechos y libertades fundamentales, se adquieren los hábitos de convivencia democrática y de respeto mutuo, se prepara para la participación responsable en las distintas actividades e instancias sociales. La madurez de las sociedades se deriva, en muy buena medida, de su capacidad para integrar, a partir de la educación y con el concurso de la misma, las dimensiones individual y comunitaria.

De la formación e instrucción que los sistemas educativos son capaces de proporcionar, de la transmisión de conocimientos y saberes que aseguran, de la cualificación de recursos humanos que alcanzan, depende la mejor adecuación de la respuesta a las crecientes y cambiantes necesidades colectivas.

La educación permite, en fin, avanzar en la lucha contra la discriminación y la desigualdad, sean éstas por razón de nacimiento, raza, sexo, religión u opinión, tengan un origen familiar o social, se arrastren tradicionalmente o aparezcan continuamente con la dinámica de la sociedad.

Por todo ello, a lo largo de la historia, las distintas sociedades se han preocupado por su actividad educativa, sabedoras de que en ella estaban prefigurando su futuro, lo que en no pocas ocasiones ha desembocado en sistemas de privilegio, cerrados, elitistas y propagadores de ortodoxias excluyentes. Sin embargo, toda transformación, grande o pequeña, comprometida con el progreso social ha venido acompañada, cuando no precedida, de una revitalización e impulso de la educación, de una esperanza confiada en sus posibilidades transformadoras. Su configuración como un derecho social básico, su extensión a todos los ciudadanos, es una de las conquistas de más hondo calado de las sociedades modernas.

La nuestra es una sociedad en acelerado proceso de modernización que camina, cada vez más nítidamente, hacia un horizonte común para Europa. Cuando se están incorporando a las escuelas los ciudadanos del próximo siglo, los países con los que tratamos de construir el proyecto europeo, que ofrecerá una nueva dimensión a nuestra juventud de hoy, conceden una gran relevancia a la educación y a la formación, tratando de adaptarlas a la apertura del espacio individual, político, cultural y productivo, a la mayor rapidez y complejidad de los cambios de todo, tipo, propiciando su prestación más prolongada a mayor número de ciudadanos, promoviendo las mejoras necesarias para garantizar su calidad. Poniendo en marcha, por tanto, procesos de reforma de sus respectivos sistemas.

Esta misma necesidad de adaptación se ha dejado sentir con fuerza en nuestro país, y la sociedad española en su conjunto, y de manera más perfilada la comunidad educativa, se ha pronunciado favorablemente por una reforma profunda de nuestro sistema educativo.

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.

La aplicación de los mecanismos políticos y jurídicos propios de la transición permitió superar los residuos autoritarios subsistentes en la norma aprobada en 1970 y abrir el sistema educativo a la nueva dinámica generada en diversos campos, muy singularmente a la derivada de la nueva estructura autonómica del Estado, que recoge en su diversidad la existencia de Comunidades Autónomas con características específicas y, en algunos casos, con lenguas propias que constituyen un patrimonio cultural común.

En el plano normativo, se procedió con la Ley de Reforma Universitaria a la reforma de la enseñanza universitaria. La Ley Orgánica del Derecho a la Educación, que derogó la Ley Orgánica del Estatuto de Centros Escolares, reguló el ejercicio simultáneo de los diversos derechos y libertades relacionados con la educación, desarrollando el mandato constitucional del derecho a la misma a través de la programación de la enseñanza.

No se había abordado, sin embargo, la reforma global que ordenase el conjunto del sistema, que lo adaptase en su estructura y funcionamiento a las grandes transformaciones producidas en estos últimos veinte años. En este periodo de nuestra historia reciente, se han acelerado los cambios en nuestro entorno cultural, tecnológico y productivo y la sociedad española, organizada democráticamente en la Constitución de 1978, ha alcanzado su plena integración en las Comunidades Europeas.

La Constitución ha atribuido a todos los españoles el derecho a la educación. Ha garantizado las libertades de enseñanza, de cátedra y de creación de Centros, así como el derecho a recibir formación religiosa y moral de acuerdo con las propias convicciones. Ha reconocido la participación de padres, profesores y alumnos en el control y gestión de los centros sostenidos con fondos públicos. La Constitución ha encomendado a los poderes públicos que promuevan las condiciones y remuevan los obstáculos para que el derecho a la educación sea disfrutado en condiciones de libertad e igualdad, ha establecido el carácter obligatorio y gratuito de la educación básica y ha redistribuido territorialmente el ejercicio de las competencias en esta materia. Todos estos ejes, así como la capacidad de responder a las aspiraciones educativas de la sociedad, han de conformar el nuevo sistema educativo.

La extensión de la educación a la totalidad de la población en su nivel básico, las mayores posibilidades de acceso a los demás tramos de aquélla, unidas al crecimiento de las exigencias formativas del entorno social y productivo, han avivado la legítima aspiración de los españoles a obtener una más prolongada y una mejor educación.

La progresiva integración de nuestra sociedad en el marco comunitario nos sitúa ante un horizonte de competitividad, movilidad y libre circulación, en una dimensión formativa, que requiere que nuestros estudios y titulaciones se atengan a referencias compartidas y sean homologables en el ámbito de la Comunidad Europea, a fin de no comprometer las posibilidades de nuestros ciudadanos actuales y futuros.

El dominio, en fin, del acelerado cambio de los conocimientos y de los procesos culturales y productivos requiere una formación básica, más prolongada, más versátil, capaz de adaptarse a nuevas situaciones mediante un proceso de educación permanente, capaz de responder a las necesidades específicas de cada ciudadano con el objeto de que pueda alcanzar el máximo desarrollo posible.

Todas estas transformaciones constituyen de por sí razones muy profundas a favor de la reforma del sistema educativo, para que éste sea capaz no sólo de adaptarse a las que ya se han producido sino de prepararse para las que se avecinan, contando con una mejor estructura, con mejores instrumentos cualitativos y con una concepción más participativa y de adaptación al entorno.

Pero postularían también con fuerza, por la reforma, la necesidad de dar correcta solución a problemas estructurales específicamente educativos, errores de concepción, insuficiencias y disfuncionalidades que se han venido manifestando o agudizando con el transcurso del tiempo.

Tales son, por citar algunos, la carencia de configuración educativa del tramo previo al de la escolaridad obligatoria, el desfase entre la conclusión de ésta y la edad mínima laboral, la existencia de una doble titulación al final de la Educación General Básica que, además de resultar discriminatoria, posibilita el acceso a la Formación Profesional a quienes no concluyen positivamente aquélla, la configuración de esta Formación Profesional como una vía secundaria pero, al tiempo, demasiado académica y excesivamente desvinculada y alejada del mundo productivo, el diseño exclusivamente propedéutico del bachillerato, prácticamente orientado como una etapa hacia la Universidad, el relativo desajuste en el acceso a esta última entre las características de la demanda y las condiciones de la oferta en el ámbito de la autonomía universitaria.

Aun cuando, por todo ello, la reforma venía siendo considerada y reclamada como necesaria, razones de distinto tipo abogaron porque se abordara de forma serena, madura y reflexiva. La experiencia comparada de los países más avanzados de nuestro entorno nos enseña que los cambios relevantes requieren amplios periodos de maduración y de consenso en la comunidad educativa y en el conjunto social. Ello es aún más cierto cuando no se trata de implantar

estructuras efímeras, sino de sentar las bases que puedan sostenerse con firmeza a lo largo de décadas. Por estas razones son siempre amplios los calendarios de aplicación de tales reformas.

El mismo análisis comparado nos muestra igualmente el alto riesgo de error e ineficacia que amenaza a las reformas emprendidas a partir de un mero diseño teórico, abstracto y conceptual. Nuestro propio pasado está repleto de cambios que fueron concebidos con la mejor intención, que contaron con el respaldo de un sólido bagaje intelectual, pero que nunca pudieron enhebrarse con la realidad que pretendían modificar porque, a fuerza de perfilar el modelo ideal perseguido, sólo tomaron en cuenta a esa realidad como rechazo y no como insoslayable punto de partida. La experimentación previa, como proceso de análisis y validación de los cambios que se entendían deseables, ha sido francamente insólita a lo largo de nuestra historia educativa.

El convencimiento de que de una reforma de este tipo, con voluntad de ordenar la educación española hasta bien entrado el próximo siglo, no se podrían cosechar todos sus frutos más que apoyándola en un amplio consenso, aconsejaba, en fin, que se propiciara el mayor debate posible acerca de la misma, tratando de construir sobre éste un acuerdo esencial y duradero sobre sus objetivos fundamentales.

Todo ello condujo a que se emprendiera primero un riguroso proceso de experimentación y a que se posibilitara después una reflexión profunda en el seno de la comunidad educativa y en el conjunto de la sociedad. A lo largo de los últimos años, tanto en el ámbito gestionado de manera directa por el Ministerio de Educación y Ciencia, como en los de las Comunidades Autónomas con competencia plena, se han llevado a cabo, con distinto énfasis y profundidad, pero con el mismo provecho y utilidad, diferentes experiencias de innovaciones metodológicas y cambios curriculares que han abarcado los tramos de la educación infantil, del ciclo superior de enseñanza general básica y de las enseñanzas medias. La revisión crítica y analítica de tales experiencias ha permitido entender con mayor precisión los efectos reales que produciría su eventual extensión.

Con el objeto de animar un amplio debate, el Gobierno presentó el «Proyecto para la Reforma de la Enseñanza. Propuesta para debate», en 1987, completándolo en 1988 con un documento específico acerca de la formación profesional. Sobre la oferta inicial que contenían, sobre las cuestiones distintas que se planteaban, se pronunciaron a lo largo de casi dos años las Administraciones Públicas, las organizaciones patronales y sindicales, colectivos y entidades profesionales, centros educativos, expertos reconocidos y personalidades con experiencia, fuerzas políticas, instituciones religiosas, y, fundamentalmente, los distintos sectores de la comunidad educativa.

Las muy numerosas y diversas aportaciones han ayudado a comprender mejor la complejidad de la reforma y han subrayado, al mismo tiempo, que ésta debía emprenderse de manera insoslayable. A partir de una amplísima coincidencia en los objetivos esenciales, constatando un apoyo muy general a los cambios más significativos que debían introducirse, incorporando no pocas aportaciones expresadas con fundamento que hicieron variar o modular las proposiciones originales, el Gobierno presentó en 1989 el Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo.

El Libro Blanco no sólo contiene la propuesta de reforma, perfilada de manera definitiva, sino que incorpora un arduo trabajo de planificación y programación llevado a cabo sincrónicamente con el debate y ajustado finalmente al resultado del mismo. El esfuerzo realizado ofrece un conocimiento muy detallado de la realidad educativa de la que partimos y habrá de permitir una gran precisión en la introducción de los cambios necesarios para mejorarla en los términos de la reforma. El Libro Blanco propone igualmente un amplio y prudente calendario para su aplicación y refleja en términos económicos el coste previsto para su implantación.

La Ley de Ordenación General del Sistema Educativo da forma jurídica a la propuesta y se convierte en el instrumento esencial de la reforma. Con la consecución de objetivos tan fundamentales como la ampliación de la educación básica, llevándola hasta los dieciséis años edad mínima legal de incorporación al trabajo, en condiciones de obligatoriedad y gratuidad; con la reordenación del sistema educativo estableciendo en su régimen general las etapas de educación infantil, educación primaria, educación secundaria -que comprenderá la educación secundaria obligatoria, el bachillerato y la formación profesional de grado medio-, la formación profesional de grado superior y la educación universitaria; con la prestación a todos los españoles de una enseñanza secundaria; con la reforma profunda de la formación profesional y con la mejora de la calidad de la enseñanza, esta ley trata no sólo de superar las deficiencias del pasado y del presente sino, sobre todo, de dar respuesta adecuada y ambiciosa a las exigencias del presente y de futuro.

En esa sociedad del futuro, configurada progresivamente como una sociedad del saber, la educación compartirá con otras instancias sociales la transmisión de información y conocimientos, pero adquirirá aún mayor relevancia su capacidad para ordenarlos críticamente, para darle un sentido personal y moral, para generar actitudes y hábitos individuales y colectivos, para desarrollar aptitudes, para preservar en su esencia, adaptándolos a las situaciones emergentes, los valores con los que nos identificamos individual y colectivamente.

Esos serán los fines que orientarán el sistema educativo español, de acuerdo con el Título Preliminar de esta ley, y en el alcance de los mismos la educación puede y debe convertirse en un elemento decisivo para la superación de los estereotipos sociales asimilados a la diferenciación por sexos, empezando por la propia construcción y uso del lenguaje.

El derecho a la educación es un derecho de carácter social. Reclamo por tanto de los Poderes públicos las acciones positivas necesarias para su efectivo disfrute. Es un derecho susceptible de enriquecerse en su progresiva concreción, alcanzando así a más ciudadanos y ofreciéndole una mayor extensión formativa. En el Título Preliminar se concreta la enseñanza básica contemplada en el artículo 27.4 de la Constitución determinándose en diez años su duración, ampliándose, por consiguiente, en dos años la existente hasta ahora, y extendiéndose desde los seis hasta los dieciséis años. El compromiso para satisfacer la demanda escolar en la educación infantil contribuye igualmente a completar el disfrute de ese derecho.

La igualdad de todos los españoles ante el contenido esencial de referido derecho, la necesidad de que los estudios que conducen a la obtención de títulos académicos y profesionales de validez general se atengan a unos requisitos mínimos y preestablecidos, justifican que la formación de todos los alumnos tenga un contenido común, y para garantizarlo se atribuye al Gobierno la fijación de las enseñanzas mínimas que constituyen los aspectos básicos del currículo. A su vez las Administraciones educativas competentes, respetando tales enseñanzas mínimas, establecerán el currículo de los distintos niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades del sistema educativo. La ley encuentra su fundamento en la igualdad ante el contenido esencial del derecho a la educación así como en las competencias que la Constitución Española atribuye al Estado, singularmente en los apartados 1.1, 1.18 y 1.30 del artículo 149 de la misma. Igualmente favorece y posibilita, con idéntico respeto a las competencias autonómicas, un amplio y rico ejercicio de las mismas.

La vertiginosa rapidez de los cambios cultural, tecnológico y productivo nos sitúa ante un horizonte de frecuentes readaptaciones, actualizaciones y nuevas cualificaciones. La educación y la formación adquirirá una dimensión más completa de la que han tenido tradicionalmente, trascenderán el período vital al que hasta ahora han estado circunscritas se extenderán a sectores con experiencia activa previa, se alternarán con la actividad laboral. La educación será permanente y así lo proclama la ley al determinar que ése será el principio básico del sistema educativo.

Esa misma perspectiva se pronuncia a favor de que se proporcione una formación más amplia, más general y más versátil, una base más firme sobre la que asentar las futuras adaptaciones. La ley garantiza un período formativo común de diez años, que abarca tanto la educación primaria como la educación secundaria obligatoria, reguladas en el Capítulo Segundo del Título Primero y en la Sección Primera del Capítulo Tercero del mismo Título, respectivamente. A lo largo de la educación básica, que las comprende a ambas, los niños y las niñas, los jóvenes españoles sin discriminación de sexo, desarrollarán una autonomía personal que les permitirá operar en su propio medio, adquirirán los aprendizajes de carácter básico, y se prepararán para incorporarse a la vida activa o para acceder a una educación posterior en la formación profesional de grado medio o en el bachillerato. Con el apropiado conocimiento del conjunto de principios y valores que contiene nuestra Constitución, así como de la estructura institucional de nuestra sociedad, recibirán la formación que les capacite para asumir sus deberes y ejercer sus derechos como ciudadanos.

Este período formativo común a todos los españoles se organizará de manera comprensiva, compatible con una progresiva diversificación. En la enseñanza secundaria obligatoria, tal diversificación será creciente, lo que permitirá acoger mejor los intereses diferenciados de los alumnos, adaptándose al mismo tiempo a la pluralidad de sus necesidades y aptitudes, con el fin de posibilitarles que alcancen los objetivos comunes de esta etapa.

El establecimiento de una diversidad de modalidades. Artes, Ciencias de la Naturaleza y de la Salud, Humanidades y Ciencias Sociales, Tecnología, caracteriza a la nueva regulación del bachillerato, al que se accede tras cuatro años de educación secundaria y que preparará para la vida activa o para continuar estudios posteriores, sean éstos los de formación profesional de grado superior o los universitarios.

Para acceder a la Universidad será necesario superar una prueba de acceso que valorará, con carácter objetivo, la madurez académica del alumno y los conocimientos adquiridos en el bachillerato.

La Ley acomete una reforma profunda de la formación profesional en el Capítulo Cuarto del Título Primero, consciente de que se trata de uno de los problemas del sistema educativo vigente hasta ahora que precisan de una solución más profunda y urgente, y de que es un ámbito de la mayor relevancia para el futuro de nuestro sistema productivo.

Comprenderá ésta, tanto la formación profesional de base, que se adquirirá por todos los alumnos en la educación secundaria, como la formación profesional específica, que se organizará en ciclos formativos de grado medio y de grado superior. Para el acceso a los de grado medio será necesario haber completado la educación básica y estar, por tanto, en posesión del título de Graduado en Educación Secundaria, idéntico requisito al que permitirá el acceso al bachillerato.

Desaparece así la doble titulación hasta ahora existente al finalizar el EGB y, por tanto, la diferencia de posibilidades de continuación de estudios y sus efectos negativos sobre la formación profesional. Para el acceso a la formación profesional de grado superior será necesario estar en posesión del título de Bachiller. En el diseño y planificación de los ciclos formativos, que incluirán una fase de formación práctica en los centros de trabajo, se fomentará la participación de los agentes sociales.

La ley aborda, por primera vez en el contexto de una reforma del sistema educativo, una regulación extensa de las enseñanzas de la música y de la danza, del arte dramático y de las artes plásticas y de Diseño, atendiendo al creciente interés social por las mismas, manifestado singularmente por el incremento notabilísimo de su demanda. Diversas razones aconsejan que estén conectadas con la estructura general del sistema y que, a la vez, se organicen con la flexibilidad y especificidad necesarias para atender a sus propias peculiaridades y proporcionar distintos grados profesionales, alcanzando titulaciones equivalentes a las universitarias, que, en el caso de la Música y las Artes Escénicas, que comprenden la Danza y el Arte Dramático, lo serán a la de Licenciado.

Asegurar la calidad de la enseñanza es uno de los retos fundamentales de la educación del futuro. Por ello, lograrla es un objetivo de primer orden para todo proceso de reforma y piedra de toque de la capacidad de ésta para llevar a la práctica transformaciones sustanciales, decisivas, de la realidad educativa. La consecución de dicha calidad resulta, en buena medida, de múltiples elementos sociales y compromete a la vez a los distintos protagonistas directos de la educación. La modernización de los centros educativos, incorporando los avances que se producen en su entorno, la consideración social de la importancia de la función docente, la valoración y atención a su cuidado, la participación activa de todos los sujetos de la comunidad educativa, la relación fructífera con su medio natural y comunitario, son, entre otros, elementos que coadyuvan a mejorar esa calidad.

Pero hay todo un conjunto de factores estrictamente educativos cuyas mejoras confluyen en una enseñanza cualitativamente mejor. La ley los recoge y regula en su Título Cuarto y se detiene específicamente en la cualificación y formación del profesorado, la programación docente, los recursos educativos y la función directiva, la innovación e investigación educativa, la orientación educativa y profesional, la inspección educativa y la evaluación del sistema educativo.

La ley considera la formación permanente del profesorado como un derecho y una obligación del profesor, así como una responsabilidad de las Administraciones educativas. Desde esa concepción, y con los apoyos precisos, ha de abordarse la permanente adaptación del profesorado a la renovación que requiere el carácter mutable, diversificado y complejo de la educación del futuro. Reconoce igualmente a los Centros la autonomía pedagógica que les permita desarrollar y completar el currículo en el marco de su programación docente, a la vez que propicia la configuración y ejercicio de la función directiva en los mismos. A las Administraciones educativas corresponde el fomento de la investigación y de la innovación en los ámbitos curricular, metodológico, tecnológico, didáctico y organizativo. Incluye, como parte de la función docente, la tutoría y la orientación, y establece el derecho del alumnado a recibir ésta en los campos psicopedagógico y profesional. Las Administraciones públicas ejercerán la función inspectora con el objeto de asesorar a la comunidad educativa, colaborar en la renovación del sistema educativo y participar en la evaluación del mismo, así como asegurar el cumplimiento de la normativa vigente.

La ley atribuye una singular importancia a la evaluación general del sistema educativo, creando para ello el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación. La actividad evaluadora es fundamental para analizar en qué medida los distintos elementos del sistema educativo están contribuyendo a la consecución de los objetivos previamente establecidos. Por ello, ha de extenderse a la actividad educativa en todos sus niveles, alcanzando a todos los sectores que en ella participan. Con una estructura descentralizada, en la que los distintos ámbitos territoriales gozan de una importante autonomía, es aún más fundamental contar con un instrumento que sirva para reconstruir una visión de conjunto y para proporcionar a todas y cada una de las instancias la información relevante y el apoyo preciso para el mejor ejercicio de sus funciones. En coherencia con ello, el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación contará con la participación de las Comunidades Autónomas.

La extensión del derecho a la educación y su ejercicio por un mayor número de españoles en condiciones homogéneamente crecientes de calidad son, en sí mismos, los mejores instrumentos para luchar contra la desigualdad. Pero la ley, además de contener a lo largo de su articulado numerosas previsiones igualmente útiles para ello, dedica específicamente su Título Quinto a la compensación de las desigualdades en la educación. A través de las acciones y medidas de carácter compensatorio, de la oferta suficiente de plazas escolares en la enseñanza postobligatoria, de la política de becas y ayudas al estudio que asegure que el acceso al mismo esté sólo en función de la capacidad y del rendimiento del alumno, el sistema educativo contribuirá a la reducción de la injusta desigualdad social. Pero, además, el desarrollo de una política para las personas adultas, conectada también con el principio de educación permanente, y el tratamiento integrador de la educación especial, serán elementos relevantes para evitar la discriminación.

Estos son los aspectos fundamentales de la ley, que contempla, además, numerosas previsiones relativas a las equivalencias y adaptaciones de los títulos actualmente existentes, a la modificación de algunos apartados de la Ley Orgánica del Derecho a la Educación referidos a centros docentes, a las adaptaciones de los actuales centros, a la atribución a cuerpos docentes de la impartición de enseñanzas de régimen general y especial, así como a las condiciones básicas para el ingreso en los mismos y la movilidad del profesorado, a las competencias y cooperación de los municipios y otras disposiciones que determinan los regímenes transitorios de centros y de docentes.

La ley, que orienta el sistema educativo al respeto de todos y cada uno de los derechos y libertades establecidos por nuestra Constitución y al pleno desarrollo de la personalidad del alumno, establece entre sus disposiciones que la enseñanza de la religión se garantizará en el respeto a los Acuerdos suscritos entre el Estado Español y la Santa Sede, así como con las otras confesiones religiosas.

La ley recoge entre sus previsiones las bases del régimen estatutario de los funcionarios públicos docentes, estableciendo el marco para la ordenación por las Comunidades Autónomas de su Función pública docente, y asegura los derechos de los funcionarios con independencia de su Administración de procedencia.

Atendiendo a la conveniencia de que, una vez fijado el horizonte al que aspiramos, procedamos a alcanzarlo de una manera progresiva y escalonada, dando tiempo y ocasión a la realidad de que partimos para que vaya integrando los cambios que la van transformando, la ley determina para la aplicación total de la reforma un calendario temporal de diez años. Un período realista y prudente que permitirá, además, evaluar progresivamente los efectos de tal aplicación.

La implantación de la reforma, a lo largo de un proceso prolongado, resalta la conveniencia de asegurar un amplio compromiso que asegure que va a contar con los medios suficientes y necesarios para su efectiva puesta en práctica. Un compromiso político y social que debe construirse sobre la base de la planificación realizada, contenida en la Memoria Económica que acompaña al texto normativo, y que ha de manifestarse en las sucesivas leyes presupuestarias.

La ley es un instrumento imprescindible y decisivo para la reforma, sin el cual ésta no sería posible en sus elementos esenciales. Pero no es ni el inicio ni el final de la misma. Los cambios introducidos en los años recientes, que han estado ligados por la lógica que guía la reforma, no sólo han contribuido a prepararla sino que ya forman parte de ella. Con frecuencia se ha caído en la tentación de considerar las normas legales como actos paradigmáticos en los que se resolvían las propias transformaciones de la realidad. No ha sido éste el caso. La ley contiene la suficiente flexibilidad como para aspirar a servir de marco a la educación española durante un largo período de tiempo, siendo capaz de asimilar en sus estructuras las reorientaciones que pueda aconsejar la cambiante realidad del futuro.

Por la misma razón, la reforma habrá de ser un proceso continuo, una permanente puesta en práctica de las innovaciones y de los medios que permitan a la educación alcanzar fines que la sociedad le encomienda. Por ello estamos ante una ley con un nivel de ductilidad suficiente para asegurar el marco preciso y la orientación apropiada, pero también para permitir posibles adaptaciones y desarrollos ulteriores. Una ley que, en consecuencia, ha evitado la tentación de la excesiva minuciosidad.

En favor de esa misma ductilidad se pronuncia la propia estructura autonómica del Estado. Su desarrollo pleno requiere no sólo el ejercicio simultáneo, y por tanto habitualmente compartido, de las competencias respectivas, sino de su permanente cooperación. A las Comunidades Autónomas, tanto más y más inmediatamente a las que tienen plenamente asumidas sus competencias, les corresponde, desde esta perspectiva, desempeñar un papel absolutamente decisivo en la tarea de, completar el diseño y asegurar la puesta en marcha efectiva de la reforma. En ese mismo horizonte y atendiendo a una concepción educativa más descentralizada y más estrechamente relacionada con su entorno más próximo, las Administraciones locales cobrarán mayor relevancia.

La ley se refiere a la Ordenación General del Sistema Educativo, y, en la provisión de la educación como servicio público, íntegra tanto a la enseñanza pública como a la enseñanza privada y a la enseñanza privada concertada. La reforma requerirá y asegurará su participación en la necesaria programación de la enseñanza.

Ninguna reforma consistente, tanto más si se trata de la educativa, puede arraigar sin la activa participación social. Particularmente relevante para la consecución de sus objetivos es la participación de los distintos sectores de la comunidad educativa, singularmente de los padres, profesores y alumnos. Esta participación, consagrada por nuestra Constitución y garantizada y regulada en nuestro ordenamiento jurídico, se verá fomentada en el marco de esta reforma, y se recogerá en los distintos tramos y niveles del sistema educativo. A todos estos sectores les corresponde igualmente aportar el esfuerzo necesario en beneficio de la colectividad.

Con ese esfuerzo y apoyo decidido se logrará situar el sistema educativo español en el nivel de calidad que nuestra sociedad reclama y merece en la perspectiva del siglo XXI y en el marco de una creciente dimensión europea.

TITULO PRELIMINAR

Artículo 1.

1. El sistema educativo español, configurado de acuerdo con los principios y valores de la Constitución, y asentado en el respeto a los derechos y libertades reconocidos en ella y en la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio. Reguladora del Derecho a la Educación, se orientará a la consecución de los siguientes fines previstos en dicha ley:

- a) El pleno desarrollo de la personalidad del alumno.
- b) La formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia.
- c) La adquisición de hábitos intelectuales y técnicas de trabajo, así como de conocimientos científicos, técnicos, humanísticos, históricos y estéticos.
- d) La capacitación para el ejercicio de actividades profesionales.
- e) La formación en el respeto de la pluralidad lingüística y cultural de España.
- f) La preparación para participar activamente en la vida social y cultural.
- g) La formación para la paz, la cooperación y la solidaridad entre los pueblos.

2. La ordenación general del sistema educativo se ajustará a las normas contenidas en la presente ley.

3. Las Administraciones educativas, en el ámbito de sus competencias, ajustarán su actuación a los principios constitucionales y garantizarán el ejercicio de los derechos contenidos en la Constitución, en la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación, y en la presente ley.

Artículo 2.

1. El sistema educativo tendrá como principio básico la educación permanente. A tal efecto, preparará a los alumnos para aprender por sí mismos y facilitar a las personas adultas su incorporación a las distintas enseñanzas.

2. El sistema educativo se organizará en niveles, etapas, ciclos y grados de enseñanza de tal forma que se asegure la transición entre los mismos y, en su caso, dentro de cada uno de ellos.

3. La actividad educativa se desarrollará atendiendo a los siguientes principios:

- a) La formación personalizada, que propicie una educación integral en conocimientos, destrezas y valores morales de los alumnos en todos los ámbitos de la vida, personal, familiar, social y profesional.
- b) La participación y colaboración de los padres o tutores para contribuir a la mejor consecución de los objetivos educativos.
- c) La efectiva igualdad de derechos entre los sexos, el rechazo a todo tipo de discriminación, y el respeto a todas las culturas.
- d) El desarrollo de las capacidades creativas y del espíritu crítico.
- e) El fomento de los hábitos de comportamiento democrático.
- f) La autonomía pedagógica de los centros dentro de los límites establecidos por las leyes, así como la actividad investigadora de los profesores a partir de su práctica docente.
- g) La atención psicopedagógica y la orientación educativa y profesional.
- h) La metodología activa que asegure la participación del alumnado en los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- i) La evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, de los centros docentes y de los diversos elementos del sistema.
- j) La relación con el entorno social, económico y cultural.
- k) La formación en el respeto y defensa del medio ambiente.

Artículo 3.

1. El sistema educativo comprenderá enseñanzas de régimen general y enseñanzas de régimen especial.
2. Las enseñanzas de régimen general se ordenarán de la siguiente forma:
 - a) Educación infantil.
 - b) Educación primaria.
 - c) Educación secundaria, que comprenderá la educación secundaria obligatoria, el bachillerato y la formación profesional de grado medio.
 - d) Formación profesional de grado superior.
 - e) Educación universitaria.
3. Son enseñanzas de régimen especial las siguientes:
 - a) Las enseñanzas artísticas.
 - b) Las enseñanzas de idiomas.
4. El Gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas, podrá establecer nuevas enseñanzas de régimen especial si así lo aconsejara la evolución de la demanda social o las necesidades educativas.
5. Las enseñanzas recogidas en los apartados anteriores se adecuarán a las características de los alumnos con necesidades especiales.
6. Para garantizar el derecho a la educación de quienes no puedan asistir de modo regular a un centro docente, se desarrollará una oferta adecuada de educación a distancia.
7. Tanto las enseñanzas de régimen general como las de régimen especial se regularán por lo dispuesto en esta ley, salvo la educación universitaria que se regirá por sus normas específicas.

Artículo 4.

1. A los efectos de lo dispuesto en esta ley, se entiende por currículo el conjunto de objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada uno de los niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades del sistema educativo que regulan la práctica docente.
2. El Gobierno fijará, en relación con los objetivos, expresados en términos de capacidades, contenidos y criterios de evaluación del currículo, los aspectos básicos de éste que constituirán las enseñanzas mínimas, con el fin de garantizar una formación común de todos los alumnos y la validez de los títulos correspondientes. Los contenidos básicos de las enseñanzas mínimas, en ningún caso requerirán más del 55 por ciento de los horarios escolares para las Comunidades Autónomas que tengan lengua oficial distinta del castellano, y del 65 por ciento para aquéllas que no la tengan.
3. Las Administraciones educativas competentes establecerán el currículo de los distintos niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades del sistema educativo, del que formarán parte, en todo caso, las enseñanzas mínimas.
4. Los títulos académicos y profesionales serán homologados por el Estado y expedidos por las Administraciones educativas en las condiciones previstas por la presente ley y por las normas básicas y específicas que al efecto se dicten.

Artículo 5.

1. La educación primaria y la educación secundaria obligatoria constituyen la enseñanza básica. La enseñanza básica comprenderá diez años de escolaridad, iniciándose a los seis años de edad y extendiéndose hasta los dieciséis.
2. La enseñanza básica será obligatoria y gratuita.

Artículo 6.

1. A lo largo de la enseñanza básica, se garantizará una educación común para los alumnos. No obstante, se establecerá una adecuada diversificación de los contenidos en sus últimos años.
2. Los alumnos tendrán derecho a permanecer en los centros ordinarios, cursando la enseñanza básica, hasta los dieciocho años de edad.

TITULO II

DE LAS ENSEÑANZAS DE REGIMEN ESPECIAL

CAPITULO PRIMERO

De las enseñanzas artísticas

Artículo 38.

Las enseñanzas artísticas tendrán como finalidad proporcionar a los alumnos una formación artística de calidad y garantizar la cualificación de los futuros profesionales de la música, la danza, el arte dramático, las artes plásticas y el diseño.

Sección primera. De la música y de la danza

Artículo 39.

1. Las enseñanzas de música y danza comprenderán tres grados:
 - a) Grado elemental, que tendrá cuatro años de duración.
 - b) Grado medio, que se estructurará en tres ciclos de dos cursos académicos de duración cada uno.
 - c) Grado superior, que comprenderá un solo ciclo cuya duración se determinará en función de las características de estas enseñanzas.
2. Los alumnos podrán, con carácter excepcional, y previa orientación del profesorado, matricularse en más de un curso académico cuando así lo permita su capacidad de aprendizaje.

3. Para ejercer la docencia de las enseñanzas de régimen especial de música y danza será necesario estar en posesión del título de Licenciado, Ingeniero o Arquitecto, o titulación equivalente, a efectos de docencia, y haber cursado las materias pedagógicas que se establezcan.

4. Para el establecimiento del currículo de estas enseñanzas se estará a lo dispuesto en el artículo 4 de esta ley.

5. Con independencia de lo establecido en los apartados anteriores, podrán cursarse en escuelas específicas, sin limitación de edad, estudios de música o de danza, que en ningún caso podrán conducir a la obtención de títulos con validez académica y profesional y cuya organización y estructura serán diferentes a las establecidas en dichos apartados. Estas escuelas se regularán reglamentariamente por las Administraciones educativas.

Artículo 40.

1. Para el grado elemental de las enseñanzas de música y danza podrán establecerse por parte de las Administraciones educativas criterios de ingreso que tendrán en cuenta, entre otras circunstancias, la edad idónea para estas enseñanzas.

2. Para acceder al grado medio de las enseñanzas de música y danza será preciso superar una prueba específica de acceso. Podrá accederse igualmente a cada curso sin haber superado los anteriores siempre que, a través de una prueba, el aspirante demuestre tener los conocimientos necesarios para cursar con aprovechamiento las enseñanzas correspondientes.

3. Se accederá al grado superior de las enseñanzas de música y danza si se reúnen los siguientes requisitos:

a) Estar en posesión del título de Bachiller.

b) Haber aprobado los estudios correspondientes al tercer ciclo del grado medio.

c) Haber superado la prueba específica de acceso que establezca el Gobierno, en la cual deberá demostrar el aspirante los conocimientos y habilidades profesionales necesarios para cursar con aprovechamiento las enseñanzas correspondientes.

4. No obstante lo previsto en el apartado anterior, 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.

Artículo 41.

1. Las Administraciones educativas facilitarán al alumnado la posibilidad de cursar simultáneamente las enseñanzas de música o danza y las de régimen general. A este fin se adoptarán las oportunas medidas de coordinación respecto a la organización y ordenación académica de ambos tipos de estudios, que incluirán, entre otras, las convalidaciones y la creación de centros integrados.

2. Los alumnos que hayan terminado el tercer ciclo del grado medio obtendrán el título de Bachiller si superan las materias comunes del bachillerato.

Artículo 42.

1. Al término del grado elemental se expedirá el correspondiente certificado.

2. La superación del tercer ciclo del grado medio de música o danza dará derecho al título profesional de la enseñanza correspondiente.

3. Quienes hayan cursado satisfactoriamente el grado superior de dichas enseñanzas tendrán derecho al título superior en la especialidad correspondiente, que será equivalente a todos los efectos al título de Licenciado Universitario.

4. Las Administraciones educativas fomentarán convenios con las universidades a fin de facilitar la organización de estudios de tercer ciclo destinados a los titulados superiores a que se refiere el apartado anterior.

Madrid, 3 de octubre de 1990.

JUAN CARLOS R.

El presidente del Gobierno,

FELIPE GONZALEZ MARQUEZ

8.2. Aspectos básicos del currículo del grado elemental de las enseñanzas de danza.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. REAL DECRETO 755/1992, de 26 de junio, por el que se establecen los aspectos básicos del currículo del grado elemental de las enseñanzas de danza (BOE N° 178, de 25 de julio de 1992), pp. 25852-25855.

La Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (L.O.G.S.E.), determina en su artículo 39.1 que la enseñanza de la danza comprenderá tres grados:

a) grado elemental, que tendrá cuatro años de duración; b) grado medio, que se estructurará en tres ciclos de dos cursos académicos de duración cada uno, y c) grado superior, que comprenderá un solo ciclo cuya duración se determinará en función de las características de esta enseñanza.

Asimismo dispone, en su artículo 39.4, que para el establecimiento del currículo de esta enseñanza se estará a lo dispuesto en el artículo 4.

Dicho artículo 4 contiene una definición descriptiva de los elementos integrantes del currículo configurándolo como el conjunto de objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de los grados en los que se organiza la práctica educativa; sobre esta base, efectúa un doble reparto competencial: Por una parte, atribuye al Gobierno el fijar los aspectos básicos del currículo que constituirán las enseñanzas mínimas en todo el Estado, con el fin de garantizar una formación común de todos los alumnos y la validez de los títulos correspondientes; y, por otra, atribuye a las Administraciones educativas competentes el establecimiento del currículo, del que formarán parte, en todo caso, dichas enseñanzas mínimas.

En el presente Real Decreto se determina la estructura y ordenación del grado elemental de danza y se establecen los aspectos básicos del currículo.

La estructuración en grados regulada en la Ley Orgánica 1/1990, supone, en lo que concierne al grado elemental, una novedad importante con respecto al sistema anterior, en el que no existía una definición de dicho grado. Este nuevo planteamiento tiene una gran trascendencia, al dar a este primer grado una entidad propia y propiciar un tratamiento expreso de sus contenidos y objetivos, coherente con su importancia en la trayectoria formativa de los alumnos.

En el marco de esta estructura general, la fijación de las enseñanzas mínimas parte de una noción de currículo que no se circunscribe a un mero programa o plan de estudios, sino que engloba todas las posibilidades de aprendizaje que ofrecen los Centros especializados de enseñanza reglada de danza, referidos a conocimientos conceptuales, procedimientos, destrezas, actitudes y valores. Incluye, además, el establecimiento de los medios adecuados para lograr estos objetivos, los métodos de evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como la capacidad de desarrollar experiencias educativas en el ámbito docente.

Con este planteamiento se persigue que, tanto al fijar las enseñanzas mínimas comunes para todo el Estado como al establecer los distintos currículos por cada Administración educativa, éstos sean suficientemente amplios, abiertos y flexibles. De esta forma los profesores podrán elaborar proyectos y programaciones que desarrollen en la práctica las virtualidades del currículo establecido, adaptándolo a las características de los alumnos y a la realidad educativa de cada centro.

Sobre la base de estas premisas, los objetivos de grado elemental deben incardinarse en la finalidad de esta enseñanza, de acuerdo con lo establecido en el artículo 38 de la L.O.G.S.E. De este modo, el grado elemental se inscribe dentro de una trayectoria formativa más amplia, que ha de proporcionar el nivel de expresión artística propio de unos estudios especializados, cuya meta es el ejercicio profesional, que por ello están destinados a aquellos alumnos que posean aptitudes específicas y voluntad para dedicarse a ellos.

Los contenidos de grado elemental, respetando esa finalidad profesional, han de adaptarse al proceso psico-evolutivo de los alumnos, posibilitando un desarrollo gradual del conocimiento de los códigos que rigen la danza de la adquisición de las habilidades necesarias para interpretarla. Así pues, el grado elemental debe ofrecer el sustrato de conocimientos que permita al alumno desarrollar sus capacidades en relación con la danza, garantizando una base correcta para una posterior profundización de los mismos, dentro de la especialidad por la que se opte en grado medio.

En este sustrato de conocimientos, los aspectos básicos del currículo se centran en dos materias:

La danza clásica y la música. La primera aparece como eje vertebrador que proporciona la formación necesaria para una ulterior especialización en cualquiera de las opciones elegidas. La segunda se concibe como una disciplina esencial en la formación de base, puesto que el aprendizaje integrado en la música y danza debe ser realizado por el alumno desde los primeros años de sus estudios, a fin de que éste perciba la estrecha imbricación entre ambos lenguajes artísticos.

Por otra parte, los contenidos que se establecen no han de ser interpretados como unidades temáticas, ni, por tanto, necesariamente organizados tal y como aparecen en este Real Decreto. La ordenación y sistematización de los mismos corresponde a los proyectos y programaciones que elaboren los profesores y los centros. En relación con estos contenidos cabe destacar, en primer lugar, la necesidad de dotar, desde el inicio de la formación, al trabajo técnico de una calidad expresiva, propiciando el desarrollo de la sensibilidad motriz para la obtención de un buen nivel de movimientos. En segundo lugar, se pretende favorecer el desarrollo de la percepción interna del propio cuerpo en actitudes de relajación y de los indispensables esfuerzos musculares que requiere la danza. Por último, se hace explícita, a través de la formación musical, la íntima vinculación que existe entre ambas manifestaciones artísticas, y la necesidad de que el alumno sepa relacionar el contenido de la música con los valores expresivos de la danza.

Los criterios de evaluación establecen el tipo y grado de aprendizaje que se espera hayan alcanzado los alumnos en un momento determinado, respecto de las capacidades indicadas en los objetivos generales y los específicos de cada especialidad.

El nivel de cumplimiento de estos objetivos, en relación con los criterios de evaluación fijados, no ha de ser medido de forma mecánica, sino con flexibilidad, teniendo en cuenta el contexto del alumno, es decir, el curso en el que se encuentra, así como sus propias características y posibilidades. La evaluación cumple, además una función formativa, al ofrecer al profesorado unos indicadores del desarrollo de los sucesivos niveles de aprendizaje de sus alumnos, con la consiguiente posibilidad de aplicar mecanismos correctores de las insuficiencias advertidas. Por otra parte, esos indicadores constituyen una fuente de información sobre el mismo proceso de enseñanza. De esta forma, los criterios de evaluación vienen a ser un referente fundamental de todo el proceso interactivo de enseñanza y aprendizaje.

Finalmente, esta nueva ordenación de la danza pretende garantizar no sólo una sólida formación de base en lo referente al conocimiento de la técnica y al desarrollo corporal, sino también en lo concerniente al conocimiento por parte del alumno de todos aquellos aspectos inherentes a la danza como fenómeno tanto histórico-cultural, como estético o psicológico.

Para la elaboración de esta norma han sido consultadas las Comunidades Autónomas con plenas competencias en materia educativa, en el seno de la Conferencia Sectorial de Educación.

En su virtud, a propuesta del Ministro de Educación y Ciencia, previo informe del Consejo Escolar del Estado, de acuerdo con el Consejo de Estado y previa deliberación del Consejo de Ministros en su reunión del día 26 de junio de 1992,

DISPONGO:

Artículo 1.

La enseñanza de la danza en su grado elemental se organizará en cuatro cursos, según lo dispuesto en el artículo 39.1, apartado a), de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.

Artículo 2.

1. A los efectos de lo dispuesto en este Real Decreto se entiende por currículo de las enseñanzas de grado elemental de danza, el conjunto de objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación que han de regular la práctica docente de este grado.

2. Los aspectos básicos del currículo que constituyen las enseñanzas mínimas, correspondientes al grado elemental de danza, se regirán por lo regulado en el presente Real Decreto, de acuerdo con lo establecido en el artículo 4.2 de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.

Artículo 3.

Al establecer el currículo del grado elemental, las Administraciones educativas fomentarán la autonomía pedagógica y organizativa de los centros, favorecerán el trabajo en equipo de los profesores y estimularán la actividad investigadora de los mismos a partir de su práctica docente.

Artículo 4.

El grado elemental de danza tendrá como objetivo contribuir a desarrollar en los alumnos las siguientes capacidades:

- a) Valorar la importancia de la danza como lenguaje artístico y medio de expresión cultural de los pueblos y de las personas.
- b) Expresarse con sensibilidad para comprender, interpretar y disfrutar de la danza así como para tomar conciencia de las posibilidades de realizarse profesionalmente en ella.
- c) Conocer y valorar el dominio del propio cuerpo y su importancia en el desarrollo de la técnica y la experiencia artística en la danza.

d) Relacionar los conocimientos musicales con los códigos de movimiento aprendidos, a fin de adquirir las bases que permitan desarrollar la interpretación artística de la danza.

e) Realizar evoluciones rítmicas primero para bailar después en conjunto con otras personas.

f) Utilizar la memoria como parte de la capacidad de bailar; y la improvisación como un medio creativo y de mayor libertad de expresión.

g) Conocer su propio cuerpo hasta adquirir la capacidad de observarse, ser críticos consigo mismo y buscar soluciones prácticas a los problemas que surjan en el desarrollo de los ejercicios o fragmentos de material coreográfico.

h) Reconocer la importancia de la concentración previa a la interpretación artística como punto de partida para una correcta ejecución.

Artículo 5.

El currículo de las enseñanzas de danza de grado elemental se organizará en:

a) Asignaturas de obligatoria inclusión en todos los currículos.

b) Asignaturas determinadas discrecionalmente por cada Administración educativa al establecer el currículo de grado elemental.

Artículo 6.

Las asignaturas de obligatoria inclusión a que se refiere el artículo anterior serán:

Danza clásica.

Música.

Artículo 7.

Los contenidos, objetivos y criterios de evaluación que constituyen las enseñanzas mínimas, correspondientes a las distintas asignaturas de grado elemental a que se refiere el artículo anterior, serán los incluidos en el anexo I del presente Real Decreto.

Artículo 8.

El tiempo lectivo mínimo correspondiente a los contenidos básicos de las enseñanzas mínimas, de conformidad con lo dispuesto en el artículo 4.2 de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, será el establecido en el anexo II del presente Real Decreto.

Artículo 9.

De acuerdo con lo establecido en el artículo 40.1 de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, las Administraciones educativas podrán establecer criterios de ingreso al grado elemental, que tendrán en cuenta, entre otras circunstancias, la edad idónea, la condición física y el sentido musical necesario para iniciar las enseñanzas.

Artículo 10.

1. La evaluación del grado elemental se llevará a cabo teniendo en cuenta los objetivos educativos y los criterios de evaluación establecidos en el currículo.

2. La evaluación del aprendizaje de los alumnos será continua e integradora aunque diferenciada según las distintas asignaturas del currículo.

3. La evaluación será realizada por el conjunto de profesores del alumno coordinados por el profesor tutor, actuando dichos profesores de manera integrada a lo largo del proceso de evaluación y en la adopción de las decisiones resultantes de dicho proceso.

4. Los profesores evaluarán tanto el aprendizaje de los alumnos como los procesos de enseñanza y su propia práctica docente.

Artículo 11.

1. El límite de permanencia en el grado elemental será de cinco años, sin que en ningún caso los alumnos puedan permanecer más de dos años en el mismo curso.
2. Con carácter excepcional, de acuerdo con lo que establezcan las Administraciones educativas, se podrán ampliar en un año la permanencia en el grado en supuestos de enfermedad grave, que impida el normal desarrollo de los estudios, u otros que merezcan igual consideración.
3. La calificación negativa en dos o más asignaturas impedirá la promoción de un alumno al curso siguiente.
4. Las Administraciones educativas establecerán los criterios necesarios para posibilitar la recuperación de la asignatura pendiente.

Artículo 12.

Las Administraciones educativas establecerán las condiciones para la matriculación, con carácter excepcional, en más de un curso académico, de acuerdo con lo establecido en el artículo 39.2 de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.

Artículo 13.

1. Los alumnos que trasladen su matrícula desde el ámbito de gestión de una Administración educativa al de otra se incorporarán en el curso correspondiente de acuerdo con las condiciones establecidas en el presente Real Decreto.
2. El Ministerio de Educación y Ciencia, previo informe de las Comunidades Autónomas, determinará los elementos básicos de los informes de evaluación, así como los requisitos formales derivados de dicho proceso que sean precisos para garantizar la movilidad de los alumnos.

Artículo 14.

Los alumnos que al término del grado elemental hayan alcanzado los objetivos del mismo recibirán el correspondiente certificado acreditativo.

Disposición adicional primera.

Las Administraciones educativas facilitarán al alumnado la posibilidad de cursar simultáneamente las enseñanzas de danza y las de régimen general.

A tales efectos adoptarán las medidas oportunas para la aplicación de las convalidaciones que apruebe el Ministerio de Educación y Ciencia en relación con las áreas y materias de régimen general y las enseñanzas de danza reguladas en el presente Real Decreto. Asimismo, las Administraciones educativas podrán establecer convalidaciones cuando éstas afecten a las materias optativas de régimen general y regular, en el ámbito de sus competencias, adaptaciones curriculares encaminadas a facilitar la simultaneidad de estudios.

Disposición adicional segunda.

Las Administraciones educativas adoptarán las medidas oportunas para la adaptación del currículo a las necesidades de los alumnos con minusvalías. En todo caso, dichas adaptaciones deberán respetar, en lo esencial, los objetivos fijados en el presente Real Decreto.

Disposición derogatoria única.

A la entrada en vigor del presente Real Decreto quedan derogadas cuantas normas de igual o inferior rango se opongan a lo establecido en la presente.

Disposición final primera.

1. El presente Real Decreto, que se dicta en virtud de la habilitación que confiere al Gobierno el artículo 4, en relación con el 39.4 de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, y en uso de la competencia estatal para la fijación de las enseñanzas mínimas recogida expresamente en la disposición adicional primera, 2, c), de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación, tiene carácter de norma básica.
2. El Ministro de Educación y Ciencia y las autoridades correspondientes de las Comunidades Autónomas podrán dictar, en el ámbito de sus respectivas competencias, las normas que sean precisas para su aplicación y desarrollo.

Disposición final segunda.

El presente Real Decreto entrará en vigor el día siguiente al de su publicación en el <Boletín Oficial del Estado>.

Dado en Madrid a 26 de junio de 1992. JUAN CARLOS R.

El Ministro de Educación y Ciencia,

ALFREDO PEREZ RUBALCABA

ANEXO I

Asignaturas obligatorias del grado elemental

Danza clásica

Introducción

Tras un proceso que comienza en la cultura europea occidental en los albores del Renacimiento, el <ballet> cristaliza como forma artística definida entre los siglos XVII y XIX. De ello se establece y universaliza la llamada hoy comúnmente danza clásica, cimiento de todas las expresiones cultas del baile en la sociedad moderna.

La danza clásica, en su término común, o más correctamente dicho <ballet> académico, es hoy la disciplina universal de base que todo bailarín debe poseer primero, para poder realizar, crear o transmitir después cualquier otro tipo de danza escénica.

Su técnica es un verdadero lenguaje del movimiento rítmico humano, que se adquiere, como cualquier otra forma o idioma de expresión o comunicación, de manera gradual y progresiva.

Su aprendizaje desarrolla en el alumno el conocimiento y dominio de su cuerpo, haciendo de éste el instrumento de su expresión artística.

La ejecución e interpretación de la danza clásica o académica supone un total dominio y preparación del cuerpo para que la práctica de los diferentes estilos refleje su valor estético y adquieran un mensaje significativo en lo artístico superando la mera calistenia.

La formación y desarrollo de estas capacidades exige un largo proceso en el que resulta imprescindible la sistematización del estudio, con una dedicación diaria que precisa de la tutela permanente del profesor. Este proceso de enseñanza y aprendizaje, por sus propias características espaciales, se localiza siempre en el ámbito de la escuela.

Los contenidos del grado elemental se concentran en el aprendizaje de los elementos fundamentales de la técnica del <ballet> académico para la correcta colocación del cuerpo, que permita el desarrollo de una base sólida de las cualidades físicas y expresivas. La célula básica de este proceso de enseñanza y aprendizaje es la clase de <ballet>, entendida hoy día en sus diversas modalidades de complejidad y según el esquema históricamente aceptado, barra y centro, que tuvo su origen en la definición manual de Carlo Blasis. La clase se organiza en torno a los aspectos siguientes:

El estiramiento y sujeción controlada de todo el cuerpo.

La elasticidad controlada de las articulaciones de caderas y otros puntos anatómicos.

El control primero y la flexibilidad después, de la espalda como elemento axial básico.

El desarrollo controlado de las resistencias y musculación del cuerpo y las extremidades inferiores.

El control de la pelvis.

El desarrollo de la postura llamada técnicamente <en-dehors> (sic, hacia fuera) como punto de partida del vocabulario corporal del <ballet>.

El desarrollo del pie en cuanto a su fuerza, estiramiento y capacidad como punto de soporte dinámico; su utilización como elemento de transición, pausa y descanso.

El mayor dominio del <plié> (sic, doblado) en cuanto a elasticidad y estiramiento por su conveniencia en la obtención de un rendimiento óptimo del equilibrio y la flexibilidad.

El dominio de la coordinación interior y rítmica de todos los movimientos (cabeza, brazos y piernas).

Descubrimiento del propio equilibrio corporal.

Desarrollo del empleo dinámico del espacio en los ejercicios, mediante la utilización progresiva de desplazamientos a la vez que se incentiva la coordinación de las partes del cuerpo.

Aprendizaje de la respiración correcta tanto en el tiempo como en la dinámica específica del ejercicio para obtener su máximo rendimiento.

El aprovechamiento óptimo del grado elemental revierte sobre el futuro bailarín como la célula de preparación básica capaz de situarlo en condiciones de afrontar conocimientos más complejos y específicos de las distintas ramas de la danza y el <ballet>. Es por esto que el <ballet> académico imprime en el discípulo el rigor y los condicionantes técnicos de apertura a otras expresiones, entendiéndose que, por su antigüedad y grado de madurez en la didáctica, el <ballet> es la cuna histórica natural de todas las ramas de la danza culta y escénica, independientemente de que, en sus manifestaciones artísticas terminales aparezcan muy diferenciadas entre sí. El cimiento formativo del artista de la danza pasa necesariamente por la iniciación progresiva que se establece en este grado elemental.

Objetivos

La danza clásica en el grado elemental deberá contribuir al desarrollo de las capacidades siguientes:

- a) Aplicar la sensibilidad motriz para la obtención de la calidad del movimiento y de una interpretación expresiva.
- b) Adoptar una correcta colocación del cuerpo que permita una base técnica sólida.
- c) Coordinar los movimientos de las piernas, torso y cabeza, evitando la rigidez.
- d) Realizar correctamente los ejercicios de la barra y su aplicación en el centro.
- e) Mostrar fuerza y la elasticidad necesarias para el salto en sus diferentes fases:
empuje, fijación y caída, así como en la iniciación de la batería.
- f) Mostrar sentido del equilibrio como preparación a la técnica del giro.
- g) Utilizar el espacio de forma adecuada.
- h) Ser consciente de la importancia de la respiración en la danza.
- i) Realizar con sentido rítmico y musicalidad la ejecución de todos los movimientos que configuran la danza.
- j) Conocer la terminología propia del lenguaje de la danza académica y su aplicación descriptiva de pasos, combinaciones de ellos o bailes.
- k) Utilizar la percepción visual para aprender a primera vista un paso, un ejercicio o un conjunto de ellos.

Contenidos

Conocimiento del cuerpo y de su correcta colocación. Realización de movimientos para el desarrollo del <En-dehors>, el equilibrio, la elasticidad, la fuerza, el salto y el giro.

Ejercicios en suelo, barra y centro. Percepción, identificación e interiorización de las estructuras rítmicas de los diferentes pasos. Toma de conciencia de la importancia de la precisión en la realización de la danza (solo y en grupo). Utilización de la improvisación para el desarrollo de la creatividad. Elementos básicos de la calidad en el movimiento: Dinámica, <tempo>, esfuerzo, etc. Aplicación de los mismos. La expresividad como elemento imprescindible de la interpretación. Desarrollo progresivo de la memoria. La coordinación y su función en el movimiento en relación con la intención expresiva. Iniciación de las alumnas en los ejercicios elementales sobre las puntas. Conocimiento del vocabulario específico de este nivel.

Criterios de evaluación

1. Conocer y reconocer los pasos básicos aprendidos entendiéndolos su vocabulario técnico.

Este criterio de evaluación pretende comprobar que el alumno ha aprendido el nombre de los pasos y su significado técnico en la danza.

2. Realizar todos los ejercicios que componen la barra de una clase de <ballet> que el profesor marque en el momento (<pliés>, <battement tendus>, <degagés> <rond de jambe>, etc.), empleando el tiempo musical exigido en este nivel y la coordinación de los brazos, piernas y cabeza.

Con este criterio se trata de comprobar la correcta colocación del cuerpo para la obtención de una base sólida y segura que permita el alumno más adelante realizar ejercicios más avanzados.

3. Repetir y realizar en el centro los ejercicios estudiados en la barra que el profesor marque en el momento, empleando correctamente el tiempo musical, la coordinación, el espacio y las direcciones.

Con este criterio se trata de comprobar si el alumno ha tomado conciencia de su equilibrio y de las direcciones en el espacio, coordinando los movimientos entre ellas.

4. Realizar pequeñas variaciones que incluyen desplazamientos por el espacio, marcados por el profesor en el momento.

Se busca con este criterio observar el sentido del alumno respecto al espacio, las dimensiones y las direcciones.

5. Realizar a primera vista pequeñas variaciones de pasos que incluyan los ejercicios fundamentales de la técnica del giro <en-dehors> y <en-dedans>.

Este criterio pretende observar la coordinación de brazos, piernas y cabeza en el trabajo del giro y el control del equilibrio de todo el cuerpo en un movimiento con impulso ligado y continuado.

6. Realizar, siguiendo las indicaciones del profesor, los ejercicios que irán desarrollando la técnica del salto (pequeños saltos en dos piernas y sobre una sola y primeros saltos de batería).

Este criterio pretende comprobar el impulso al doblar y estirar las piernas rápidamente, el control y sujeción del <demi-plié> para el empuje y la caída del salto de dos piernas o una sola, la sujeción del torso, así como la elevación de las caderas en el salto.

7. Realizar en el centro pequeñas variaciones, que el alumno debe memorizar tras haber sido indicadas verbalmente por el maestro, marcando los pasos dentro de su correspondiente ritmo.

Este criterio pretende comprobar y observar los reflejos, la memoria y la musicalidad del alumno.

8. Realizar pequeñas combinaciones de pasos en puntas con los ejercicios básicos.

Mediante este criterio se pretende observar el desarrollo de la fuerza de los pies y el conocimiento del trabajo del pie para la subida y bajada con las zapatillas de puntas.

9. Caminar y realizar un saludo improvisado por cada alumno sobre un fragmento musical.

Se busca con este criterio observar las cualidades necesarias para la estética de la danza, como el desarrollo físico, la personalidad, musicalidad, sensibilidad, armonía y elegancia en el movimiento y la comunicación con el público.

10. Reproducir e interpretar un ejercicio en tiempo de Adagio con <ports de bras> y diferentes posiciones <a terre>.

Este criterio pretende comprobar la expresión artística, la interpretación y la sensibilidad musical en el movimiento.

MUSICA

Introducción

La música, como manifestación artística de las relaciones sonoro-temporales, presenta una total correspondencia con el mundo de la danza, el movimiento y el lenguaje corporal. De hecho, la danza desde sus orígenes, ha representado la vivencia corporal de la música: La imagen plástica que expresa el contenido del pensamiento musical. Esta correspondencia música-danza-plástica supone, de hecho, la sinestesia más antigua y fructífera de la historia de las manifestaciones artísticas.

La pedagogía musical, consciente, sin duda, de las posibilidades formativas de esa correspondencia, ha incorporado desde las primeras décadas de nuestro siglo el movimiento y la danza como elementos básicos del aprendizaje de la expresión musical. Por su carácter temporal, el hecho musical está integrado por una serie de parámetros que, tanto, en forma aislada como en conjunto, están en íntima relación con el movimiento; por un lado, organización sintáctica de los elementos melódicos y armónicos conducen a un discurso integrado por una cadena de segmentos o <gestos> formales dotados de una direccionalidad determinada tanto por la propia música como por el compositor; por otro lado, y por ser esencialmente movimiento, no es ni siquiera concebible una mera comprensión racional del ritmo sin sentir la

fuerza cinética que conduce a la acción, de igual manera que no puede entenderse la danza como una mera técnica corporal desvinculada del impulso, la emoción y el carácter que le proporciona la música.

La educación musical contribuye de forma decisiva a la adquisición y desarrollo de capacidades que se recogen en los objetivos generales del grado elemental de danza, tales como: Una mejor comprensión de las relaciones espacio-temporales y de su vinculación con la organización formal del lenguaje sonoro; una correcta coordinación de movimientos a través del sentido rítmico y una sensibilidad motriz para expresar con la precisión necesaria la dinámica y el fraseo en relación con las exigencias del estilo.

Siendo ésta la finalidad de la música en el currículo de danza, los contenidos serán esencialmente los mismos que los que se encuentran en la base de la formación del músico. En el caso del alumno de danza, y dado lo esencial para esta disciplina de la práctica de conjunto, dichos contenidos serán desarrollados a través del canto, el movimiento y la práctica instrumental con instrumentos de técnicas no complejas como medios expresivos propios de la práctica musical de conjunto.

La capacidad de interiorización del mensaje sonoro pasa, necesariamente, por el conocimiento tanto teórico como práctico de los elementos que configuran su lenguaje (ritmo, melodía, armonía y forma) para poder encauzar de forma consciente y responsable la necesidad de expresar con el cuerpo el significado profundo e inaprensible de la música.

Por último, junto a la adquisición de estos conocimientos, debe estimularse el desarrollo de actitudes de curiosidad e interés por todo lo relativo al significado de la música como lenguaje artístico y medio de expresión cultural de los pueblos y las personas.

Objetivos

- a) Compartir vivencias musicales con los compañeros del grupo que les permitan enriquecer su relación afectiva con la música a través del canto, del movimiento, de la audición activa y de instrumentos de pequeña percusión.
- b) Demostrar la coordinación motriz necesaria para la correcta comprensión e interpretación rítmica, utilizando las destrezas de asociación y disociación correspondientes.
- c) Utilizar el <oído interno> para relacionar la audición con su representación gráfica, así como para reconocer timbres, estructuras formales, indicaciones dinámicas, expresivas, temporales, etc.
- d) Interpretar de memoria ritmos, melodías y canciones que conduzcan a una mejor comprensión de los distintos parámetros musicales.
- e) Relacionar las cualidades del sonido (duración, altura, intensidad y timbre) con sus posibilidades expresivas a través de movimiento.
- f) Leer y escribir fórmulas rítmicas y melódicas, así como fragmentos o melodías de corta duración.

Contenidos

Percepción, identificación e interiorización del pulso. Percepción e identificación del acento.

Fórmulas rítmicas básicas: Lectura y escritura. Simultaneidad de ritmos. Relación de los elementos rítmicos con el movimiento corporal. Práctica e identificación de cambios de compás. Sensibilización vocal: Práctica de la respiración, articulación, resonancia y entonación. Reconocimiento de los movimientos melódicos ascendentes y descendentes. Entonación de intervalos melódicos conjuntos y disjuntos. Reconocimiento y entonación de los sonidos de la escala. Lectura y entonación de fragmentos melódicos o canciones sencillas. Práctica del canto en grupo. Utilización de instrumentos de pequeña percusión. Improvisación vocal o instrumental para acompañar diferentes formas de movimiento. Utilización del cuerpo como instrumento de percusión:

Gestos sonoros y recursos vocales. Percepción e identificación de elementos formales: Repetición, pregunta-respuesta, etc.

Criterios de evaluación

1. Imitar estructuras melódicas y rítmicas breves con la voz y con la percusión.

Este criterio de evaluación pretende comprobar el grado de memoria y la capacidad de reproducir con fidelidad el mensaje recibido tanto en sus aspectos sonoros como en su realización motriz.

2. Interpretar vocal o rítmicamente piezas escritas en gráficas sencillas no convencionales de acuerdo a unos códigos preestablecidos.

Este criterio de evaluación pretende comprobar la capacidad de relacionar los parámetros espacio-temporales comunes al discurso sonoro con su representación gráfica.

3. Reconocer auditivamente y percudir el pulso de una obra o fragmento.

Con este criterio de evaluación se trata de constatar la percepción del pulso como referencia básica para la ejecución rítmica.

4. Reconocer e identificar el acento periódico de una obra o fragmento.

Se trata de comprobar la correcta percepción del acento periódico, base del compás, reconociendo el carácter binario, ternario o cuaternario de éste y el carácter binario o ternario de cada pulso.

5. Ejecutar movimientos precisos acordes con aspectos rítmicos de una obra o fragmento escuchado.

Se busca con este criterio comprobar la coordinación corporal del alumno, adecuando su movimiento a pulsos rítmicos precisos.

6. Mantener el pulso durante períodos breves de silencio.

Tiene por objetivo lograr una correcta interiorización del pulso que le permita una adecuada ejecución individual o colectiva.

7. Ejecutar a través de percusión, instrumental o vocalmente estructuras rítmicas de una obra o fragmento.

Con este criterio de evaluación se pretende constatar la capacidad de encadenar diversas fórmulas rítmicas adecuadas a nivel con toda precisión y dentro de un tiempo establecido.

8. Identificar auditivamente e interpretar cambios sencillos de compás.

Se intenta verificar la capacidad de percepción auditiva y de realización práctica de cambios de compás de unidad igual o diferente. En este caso solamente: 1, negra = negra; 2, negra = negra con puntillo; 3, negra = blanca; 4, corchea = corchea, y viceversa en los casos 2 y 3.

9. Entonar una melodía o canción tonal con acompañamiento.

Tiene por objeto comprobar la capacidad del alumno para aplicar sus técnicas de entonación y justeza de afinación a un fragmento tonal aplicando indicaciones expresivas presentes en la partitura. El acompañamiento instrumental no reproducirá la melodía.

10. Leer internamente en un tiempo dado y sin verificar la entonación un texto musical y reproducirlo de memoria.

Se trata de comprobar la capacidad del alumno para imaginar, reproducir y memorizar imágenes sonoras de carácter melódico-rítmico a partir de la observación de la partitura.

11. Reproducir modelos melódicos sencillos o escalas a partir de diferentes alturas.

Se trata de comprobar la destreza del alumno para reproducir un mismo hecho melódico desde cualquier sonido manteniendo correctamente la intervállica del modelo.

12. Improvisar estructuras rítmicas sobre un fragmento escuchado.

Con este criterio de evaluación se pretende estimular la capacidad creativa del alumno aplicando libremente fórmulas rítmicas conocidas o no, acordándolas con el pulso y el compás del fragmento escuchado.

13. Improvisar melodías tonales breves.

Este criterio pretende comprobar la asimilación por parte del alumno de los conceptos tonales básicos haciendo uso libre de los elementos.

14. Reproducir por escrito fragmentos sencillos rítmicos y melódicos escuchados.

Mediante este criterio se evalúa la capacidad del alumno para reconocer y reproducir aspectos rítmicos y melódicos conocidos.

15. Describir con posterioridad a una audición los rasgos característicos de las obras escuchadas o interpretadas.

Este criterio de evaluación pretende constatar la capacidad del alumno para percibir aspectos distintos: Rítmicos, melódicos, cadenciales, formales, tímbricos, etc., seleccionando previamente los aspectos que deban ser identificados, o bien dejando libremente que identifiquen los aspectos que les resulten más notorios.

16. Realizar pequeñas improvisaciones con procedimientos musicales convencionales o no convencionales (texturas, atmósferas, efectos, etc.), partiendo de un proyecto previo al que deberá ajustarse la ejecución en la mayor medida posibles.

Este criterio de evaluación pretende comprobar el grado de control consciente de la realización de una idea musical previamente elaborada.

ANEXO II

Horario lectivo correspondiente a las enseñanzas mínimas de los estudios de grado elemental de danza

Danza clásica. Número de cursos: 4. Total de horas: 510.

Música. Número de cursos: 4. Total de horas: 120.

8.3. Aspectos básicos del currículo de Grado Medio de las enseñanzas de Danza

BOE núm. 212

Jueves 4. septiembre 1997

26307

d) Embalaje, almacenamiento y expedición de productos lácteos:

- Preparación de líneas o equipos de embalaje.
- Operaciones de encajado, empaquetado, paletizado, rotulado, manejo de equipos.
- Traslado y distribución en almacenes.
- Controles de estado de producto almacenado.
- Preparación de expediciones.
- Control de existencias.

Módulo profesional de formación y orientación laboral

Contenidos (duración: 65 horas)

a) Salud laboral:

Condiciones de trabajo y seguridad. Salud laboral y calidad de vida.

Factores de riesgo: físicos, químicos, biológicos, organizativos. Medidas de prevención y protección.

Casos prácticos.

Prioridades y secuencias de actuación en caso de accidentes.

Aplicación de técnicas de primeros auxilios: consciencia/inconsciencia. Reanimación cardiopulmonar. Traumatismos. Salvamento y transporte de accidentados.

b) Legislación y relaciones laborales:

Derecho laboral: normas fundamentales.

La relación laboral. Modalidades de contratación. Suspensión y extinción.

Seguridad social y otras prestaciones.

Órganos de representación.

Convenio colectivo. Negociación colectiva.

c) Orientación e inserción socio-laboral:

El mercado laboral. Estructura. Perspectivas del entorno.

El proceso de búsqueda de empleo. Fuentes de información; mecanismos de oferta-demanda y selección.

Iniciativas para el trabajo por cuenta propia. La empresa. Tipos de empresa. Trámites de constitución de pequeñas empresas.

Recursos de autoorientación. Análisis y evaluación del propio potencial profesional y de los intereses personales. Elaboración de itinerarios formativos profesionalizadores. La toma de decisiones.

19358 REAL DECRETO 1254/1997, de 24 de julio, por el que se establecen los aspectos básicos del currículo del grado medio de las enseñanzas de Danza.

La Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, determina en su artículo 39.1 que la enseñanza de la Danza comprenderá tres grados: a) grado elemental, que tendrá cuatro años de duración; b) grado medio, que se estructurará en tres ciclos de dos cursos académicos de duración cada uno, y c) grado superior, que comprenderá un solo ciclo cuya duración se determinará en función de las características de estas enseñanzas.

Asimismo dispone, en su artículo 39.4, que para el establecimiento del currículo de estas enseñanzas se estará a lo dispuesto en el artículo 4. Dicho artículo 4 contiene una definición descriptiva de los elementos integrantes del currículo configurándolo como el conjunto de objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de los ciclos y grados en los que se organiza la práctica educativa; sobre esta base, efectúa un doble reparto competencial: por una parte, atribuye al Gobierno el fijar los aspectos básicos del currículo

que constituirán las enseñanzas mínimas en todo el Estado, con el fin de garantizar una formación común de todos los alumnos y la validez de los títulos correspondientes; y, por otra, atribuye a las Administraciones educativas competentes el establecimiento del currículo, del que formarán parte, en todo caso, dichas enseñanzas mínimas.

En el presente Real Decreto, que constituye la lógica continuación del Real Decreto 755/1992, de 26 de junio, por el que se establecieron los aspectos básicos del currículo del grado elemental de estas enseñanzas, se determina la estructura y ordenación del grado medio de Danza, en función de las especialidades de Danza Clásica, Contemporánea y Española que se establecen en esta norma.

Así, la nueva estructura de estos estudios en lo referente a su grado medio amplía, en su totalidad, la duración de este período de estudios en relación con el sistema anterior y permite, en primer lugar, una nueva organización de los contenidos que asegura la mejor adaptación de los mismos al proceso psico-evolutivo de los alumnos y posibilita un desarrollo más gradual del conocimiento y la práctica de la danza. En segundo lugar, el conjunto de especialidades y asignaturas que se establecen en este grado pretende un equilibrio entre el conocimiento, el desarrollo de las destrezas técnicas y la comprensión de los principios estéticos que determinan el fenómeno artístico en relación con la danza.

Asimismo, la nueva ordenación académica pretende una adaptación curricular de acuerdo a las características y exigencias de las diversas especialidades, de forma que, dentro de la unidad que debe presidir este período formativo, exista un tratamiento coherente con las necesidades específicas de las diferentes especialidades que la integran.

Por otra parte, en el presente Real Decreto se fijan los aspectos básicos del currículo que constituyen las enseñanzas mínimas del grado medio de Danza, partiendo de una noción de currículo que no se circunscribe a un mero programa o plan de estudios, sino que engloba todas las posibilidades de aprendizaje que ofrecen los centros especializados de enseñanza reglada de Danza, referidos a conocimientos conceptuales, procedimientos, destrezas, actitudes y valores. Incluye, además, el establecimiento de los medios adecuados para lograr estos objetivos, los métodos de evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como la capacidad de desarrollar experiencias educativas en el ámbito docente.

Con este planteamiento se persigue que, tanto al fijar las enseñanzas mínimas comunes para todo el Estado como al establecer los distintos currículos por cada Administración educativa, estos sean suficientemente amplios, abiertos y flexibles. De esta forma los profesores podrán elaborar proyectos y programaciones que desarrollen en la práctica las virtualidades del currículo establecido.

Sobre la base de estas premisas, los objetivos generales del grado medio y los específicos de las diferentes especialidades y asignaturas que los configuran, derivan directamente del artículo 38 de la LOGSE, en el que se establece la finalidad que deben cumplir las enseñanzas de la danza. De acuerdo con ello, los aspectos básicos del grado medio deberán garantizar una formación que proporcione el nivel de expresión artística propio de unos estudios especializados, que tienen como meta el ejercicio profesional, y que por ello están destinados a aquellos alumnos que posean aptitudes específicas y voluntad para dedicarse a ellos.

Así, la función de estas enseñanzas queda claramente definida y netamente diferenciada de otras vías para acceder al conocimiento de la Danza trazadas en la nueva

ordenación del sistema educativo, como los estudios no conducentes a titulación, cursados en las escuelas de Danza a que se refiere el número 5 del artículo 39 de la Ley 1/1990, de Ordenación General del Sistema Educativo, orientados a la formación de aficionados.

De acuerdo con el objetivo profesional de las enseñanzas, el planteamiento educativo de grado medio se fundamenta en el estudio de una especialidad que actúa de eje vertebrador del currículo.

Por otra parte, los contenidos que se establecen no han de ser interpretados como unidades temáticas, ni, por tanto, necesariamente organizados tal y como aparecen en este Real Decreto. Recogen una relación que incluye diversas variedades del «saber hacer» teórico-práctico junto a contenidos de orden estético propios de la enseñanza de la Danza, así como aquellos de carácter moral que deben estar presentes en todo proceso educativo. La ordenación y sistematización de los mismos corresponde a los proyectos y programaciones que elaboren los profesores y los centros. Cabe destacar, en relación con los contenidos de las diferentes especialidades, una característica común: la necesidad de conjugar, desde el inicio del proceso de enseñanza y aprendizaje, comprensión y expresión, conocimiento y realización. Este proceso complejo de educación artística debe tener en cuenta que los contenidos esenciales en la formación de un bailarín que se expresa a través de su propio cuerpo están presentes, casi en su totalidad, desde el inicio de los estudios, y que su desarrollo se realiza no tanto por la adquisición de nuevos elementos como por la profundización permanente de los mismos.

Finalmente, los criterios de evaluación establecen el tipo y grado de aprendizaje que se espera hayan alcanzado los alumnos en un momento determinado, respecto de las capacidades indicadas en los objetivos generales y los específicos de cada asignatura. El nivel de cumplimiento de estos objetivos, en relación con los criterios de evaluación fijados, no ha de ser medido de forma mecánica, sino con flexibilidad, teniendo en cuenta el contexto del alumno, es decir, el ciclo educativo en el que se encuentra, así como sus propias características y posibilidades. La evaluación cumple, además, una función formativa, al ofrecer al profesorado unos indicadores del desarrollo de los sucesivos niveles de aprendizaje de sus alumnos, con la consiguiente posibilidad de aplicar mecanismos correctores de las insuficiencias advertidas. Por otra parte, esos indicadores constituyen una fuente de información sobre el mismo proceso de enseñanza. De esta forma, los criterios de evaluación vienen a ser un referente fundamental de todo el proceso interactivo de enseñanza y aprendizaje.

En suma, esta nueva ordenación de la enseñanza de la Danza pretende garantizar, no sólo una sólida formación en lo referente al aspecto relacionado con el dominio técnico, sino también en lo concerniente al conocimiento por parte del alumno, con independencia de su especialidad, de todos aquellos aspectos inherentes a la Danza como fenómeno tanto histórico-cultural, como estético o psicológico. De ahí que se conceda a determinadas asignaturas una relevancia especial en beneficio de una formación global más acorde con el carácter humanista que exige la formación integral del bailarín.

La presente norma ha sido sometida a informe del Consejo Escolar del Estado, y para su elaboración han sido consultadas las Comunidades Autónomas con plenas competencias en materia educativa, en el seno de la Conferencia Sectorial de Educación.

En su virtud, a propuesta de la Ministra de Educación y Cultura, de acuerdo con el Consejo de Estado y previa deliberación del Consejo de Ministros en su reunión del día 24 de julio de 1997,

DISPONGO:

Artículo 1.

La enseñanza de la Danza en su grado medio se organizará en tres ciclos de dos cursos académicos de duración cada uno, según lo dispuesto en el apartado 1.b) del artículo 39 de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.

Artículo 2.

De acuerdo con lo establecido en el apartado 2 del artículo 42 de la precitada Ley, quienes hayan superado el tercer ciclo del grado medio de Danza tendrán derecho a la obtención del título profesional en la especialidad correspondiente.

Artículo 3.

A efectos de lo establecido en el artículo anterior, las especialidades que configuran el grado medio de las enseñanzas de Danza son las siguientes:

- Danza Clásica.
- Danza Contemporánea.
- Danza Española.

Artículo 4.

1. El currículo del grado medio de las enseñanzas de Danza comprende el conjunto de objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación que han de regular la práctica docente en dicho grado.

2. Los aspectos básicos del currículo que constituyen las enseñanzas mínimas correspondientes al grado medio de Danza, se regirán por lo regulado en el presente Real Decreto, de acuerdo con lo establecido en el apartado 2 del artículo 4 de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.

3. Las Administraciones educativas competentes concretarán el currículo del grado medio de las enseñanzas de Danza, del que formarán parte en todo caso los aspectos básicos que, para cada especialidad, se establecen en el anexo I al presente Real Decreto.

4. Asimismo, las Administraciones educativas podrán completar el currículo en cada una de las especialidades con otras asignaturas diferentes a las que se establecen en el presente Real Decreto.

Artículo 5.

Al establecer el currículo del grado medio de Danza, las Administraciones educativas fomentarán la autonomía pedagógica y organizativa de los centros, favorecerán el trabajo en equipo de los profesores y estimularán la actividad investigadora de los mismos a partir de su práctica docente.

Artículo 6.

El grado medio de las enseñanzas de Danza tendrá como objetivo contribuir a desarrollar en los alumnos las siguientes capacidades:

- a) Demostrar el dominio técnico y el desarrollo artístico necesarios que permitan el acceso al mundo profesional.
- b) Habitarse a asistir a manifestaciones escénicas relacionadas con la Danza para formar su cultura dancística y restablecer un concepto estético que les permita

fundamentar y desarrollar los propios criterios interpretativos.

c) Valorar la importancia del dominio del cuerpo y de la mente para utilizar con seguridad la técnica, con el fin de alcanzar la necesaria concentración que permita una interpretación artística de calidad.

d) Profundizar en el desarrollo de su personalidad artística a través de la necesaria sensibilidad musical, con el fin de alcanzar una interpretación expresiva.

e) Analizar críticamente la calidad de la danza en relación con sus valores intrínsecos.

f) Participar en actividades escénicas que permitan vivir la experiencia de trasladar el goce de la danza a otros.

g) Aplicar los conocimientos históricos, estilísticos y coreográficos para conseguir una interpretación artística de calidad.

h) Tener la disposición necesaria para saber integrarse en un grupo como un miembro más del mismo o para actuar como responsable del conjunto.

i) Actuar en público con autocontrol, dominio de la memoria y capacidad comunicativa.

j) Adaptarse con la versatilidad necesaria a las diferentes formas expresivas características de la creación coreográfica contemporánea.

k) Improvisar de acuerdo con el estilo, la forma y el carácter de la música, así como a partir de diferentes propuestas no necesariamente musicales, tanto auditivas como plásticas, poéticas, etc.

l) Reaccionar con los reflejos necesarios que requiere la solución de los problemas que puedan surgir durante la interpretación.

m) Formarse una imagen ajustada de sí mismo de sus características y posibilidades, y desarrollar hábitos de estudio, valorando el rendimiento en relación con el tiempo empleado.

Artículo 7.

1. Las asignaturas que configuran los aspectos básicos del currículo son, para cada especialidad, las que a continuación se relacionan:

a) Especialidad de Danza Clásica:

Danza Clásica.
Danza contemporánea.
Música.
Repertorio.

b) Especialidad de Danza Española:

Danza Clásica.
Escuela Bolera.
Danza Estilizada.
Flamenco.
Folklore.
Música.

c) Especialidad de Danza Contemporánea:

Danza Clásica.
Improvisación.
Música.
Técnicas de Danza contemporánea.

2. Las Administraciones educativas determinarán los ciclos en los que se deberán cursar cada una de las asignaturas establecidas en el apartado 1 anterior.

Artículo 8.

De conformidad con lo dispuesto en el apartado 2 del artículo 4 de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octu-

bre, de Ordenación General del Sistema Educativo, el tiempo lectivo correspondiente al porcentaje máximo establecido para los contenidos básicos de las enseñanzas mínimas será el que para cada caso se establece en el anexo II al presente Real Decreto.

Artículo 9.

1. Para acceder al grado medio de las enseñanzas de Danza será preciso superar una prueba específica de acceso, de acuerdo con lo establecido en el apartado 2 del artículo 40 de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre.

2. Asimismo, y de acuerdo con lo establecido en el citado artículo, podrá accederse a cada curso del grado medio sin haber cursado los anteriores, siempre que, a través de una prueba, el aspirante demuestre poseer los conocimientos necesarios para cursar con aprovechamiento las enseñanzas correspondientes.

3. Corresponderá a las Administraciones educativas la regulación de las pruebas a que se refieren los apartados 1 y 2 del presente artículo, en las que se valorará la madurez, aptitudes y conocimientos para cursar con aprovechamiento las enseñanzas del grado medio, de acuerdo con los objetivos establecidos en el presente Real Decreto.

4. La superación de la prueba de acceso en cualquier conservatorio profesional o centro autorizado para la impartición del grado medio de Danza posibilitará el acceso a las enseñanzas del grado medio de Danza en todo el ámbito español, sin perjuicio de las disponibilidades de plazas vacantes en los diferentes centros.

Artículo 10.

1. La evaluación del grado medio se llevará a cabo teniendo en cuenta los objetivos educativos y los criterios de evaluación establecidos en el currículo.

2. La evaluación del aprendizaje de los alumnos será continua e integradora aunque diferenciada según las distintas asignaturas del currículo.

3. La evaluación será realizada por el conjunto de profesores del alumno coordinados por el profesor tutor, actuando dichos profesores de manera integrada a lo largo del proceso de evaluación y en la adopción de las decisiones resultantes de dicho proceso.

4. Los profesores evaluarán tanto el aprendizaje de los alumnos como los procesos de enseñanza y su propia práctica docente.

Artículo 11.

1. El límite de permanencia del alumno en el grado medio será de ocho años, no pudiéndose permanecer más de tres en cada ciclo, ni más de dos en el mismo curso.

2. Excepcionalmente, las Administraciones educativas podrán regular la ampliación en un año del límite de permanencia en el grado medio a que se refiere el número anterior, cuando se acredite la existencia de circunstancias que impidan el normal desarrollo de los estudios.

3. La promoción del alumno desde un ciclo al siguiente estará condicionada a la superación de todas las asignaturas del anterior.

Artículo 12.

Las Administraciones educativas establecerán las condiciones para la matriculación, con carácter excepcional, en más de un curso académico, de acuerdo con lo establecido en el apartado 2 del artículo 39 de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.

Artículo 13.

Los alumnos que trasladen su matrícula desde el ámbito de gestión de una Administración educativa al de otra se incorporarán al curso correspondiente.

Disposición adicional primera.

1. Las Administraciones educativas facilitarán al alumnado la posibilidad de cursar simultáneamente las enseñanzas de Danza y las de régimen general.

A tal fin procederán, en el ámbito de sus competencias, a la adaptación de los currículos de Educación Secundaria Obligatoria y de Bachillerato, estableciendo las exenciones de las áreas y materias de dichas enseñanzas que, en relación con el currículo del grado medio de las enseñanzas de Danza que se regule en desarrollo del presente Real Decreto, se consideren oportunas.

2. De acuerdo con lo establecido en el apartado 2 del artículo 41 de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, los alumnos que hayan superado el tercer ciclo de grado medio de Danza y las materias comunes de Bachillerato obtendrán el título de Bachiller.

3. El Bachillerato específico a que se refiere el apartado anterior se considerará integrado por las asignaturas de tercer ciclo de grado medio en la especialidad correspondiente y, además, únicamente, las materias comunes de Bachillerato.

4. Las enseñanzas recogidas en el apartado anterior podrán cursarse simultáneamente. Asimismo podrán realizarse los estudios de las citadas materias comunes de Bachillerato con posterioridad a la superación del tercer ciclo de grado medio de Danza.

Disposición adicional segunda.

El Ministro de Educación y Cultura, previo informe de los órganos correspondientes de las Comunidades Autónomas, establecerá las condiciones de incorporación a los presentes estudios de aquellos alumnos afectados por planes anteriores.

Disposición adicional tercera.

Las Administraciones educativas adoptarán las medidas oportunas para desarrollar lo previsto en el apartado 5 del artículo 39 de la Ley Orgánica 1/1990, de Ordenación General del Sistema Educativo, sobre creación de escuelas específicas de Danza.

Disposición final primera.

1. El presente Real Decreto, que se dicta en virtud de la habilitación que confiere al Gobierno el artículo 4 en relación con el apartado 4 del artículo 39 de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, y en uso de la competencia estatal para la fijación de las enseñanzas mínimas recogida expresamente en el apartado 2.c) de la disposición adicional primera de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de

julio, reguladora del Derecho a la Educación, tiene carácter de norma básica.

2. La Ministra de Educación y Cultura y los órganos correspondientes de las Comunidades Autónomas podrán dictar, en el ámbito de sus respectivas competencias, las normas que sean precisas para su aplicación y desarrollo.

Disposición final segunda.

El Ministro de Educación y Cultura, previo informe de las Comunidades Autónomas, determinará los elementos básicos de los informes de evaluación, así como los requisitos formales derivados de dicho proceso que sean precisos para garantizar la movilidad de los alumnos.

Disposición final tercera.

El presente Real Decreto entrará en vigor el día siguiente al de su publicación en el «Boletín Oficial del Estado».

Dado en Palma de Mallorca a 24 de julio de 1997.

JUAN CARLOS R.

La Ministra de Educación y Cultura,
ESPERANZA AGUIRRE Y GIL DE BIEDMA

ANEXO I**ENSEÑANZAS MÍNIMAS CORRESPONDIENTES AL GRADO MEDIO DE DANZA****A) Asignaturas propias de cada especialidad**

ESPECIALIDAD: DANZA CLÁSICA

Asignatura: Danza Clásica

1. Objetivos.

La enseñanza de Danza Clásica de grado medio tendrá como objetivo contribuir a desarrollar en los alumnos las capacidades siguientes:

1. Controlar la correcta colocación del cuerpo que permita el dominio de la coordinación y el desarrollo de todos los movimientos.

2. Realizar con musicalidad la ejecución de todos los movimientos que configuran la danza.

3. Saber utilizar los conocimientos técnicos y estilísticos de la Danza Clásica, para conseguir la necesaria calidad del movimiento que permita alcanzar el máximo grado de interpretación artística.

4. Valorar la importancia del espacio como elemento tanto estético como formal, y ser conscientes del papel que juega en la interpretación.

2. Contenidos.

Conocimiento de todos los pasos que componen el vocabulario de la Danza Clásica, y ejecución correcta de los mismos de acuerdo con sus tiempos musicales, acentos y coordinación de movimientos. Entrenamiento permanente y progresivo de la memoria. Desarrollo del control de todo el cuerpo, la dinámica, el ataque del movimiento y la respiración. Ejecución precisa y definida de todos los pasos con sus direcciones y desplazamientos. Utilización correcta del espacio. Interiorización de la música para desarrollar la sensibilidad artística con la elegancia y energía que la danza requiere. Desarrollo de la sensibilidad musical como premisa indispensable

para la obtención de una buena calidad de movimiento. Clase de puntas: estudio de todos los pasos sobre zapatillas de media punta, y sobre zapatillas de punta para las chicas. Clase para chicos: estudio de todos aquellos pasos que específicamente son denominados «pasos para varones». Desarrollo del perfeccionamiento técnico e interpretativo del giro y del salto. Desarrollo de las capacidades creativas.

3. Criterios de evaluación.

1. Conocer y reconocer todos los pasos del vocabulario de la Danza Clásica entendiéndolo su aplicación técnica.

Este criterio de evaluación pretende comprobar que el alumno ha aprendido el nombre de todos los pasos, su realización, sus características y su significado técnico en la Danza.

2. Realizar los ejercicios de la barra de ballet que el profesor marque en el momento, con el acompañamiento musical propio de este nivel.

Con este criterio se trataría de comprobar el grado de madurez de las capacidades físicas del alumno, necesario para el dominio de la técnica de la Danza Clásica.

3. Realizar en el centro un ejercicio de adagio que el profesor marque en el momento.

Con este criterio de evaluación se trata de comprobar el desarrollo de su capacidad técnica en cuanto al sentido del equilibrio, amplitud y elevación de las piernas, definición y concreción de las posiciones del cuerpo en el espacio, coordinación, colocación y movimiento de los brazos y de la cabeza. Además se comprobará el grado de madurez de su personalidad artística, musicalidad, expresividad y comunicación.

4. Realizar en el centro dos ejercicios de giros que el profesor marque en el momento.

Con este criterio se trata de comprobar que el alumno ha adquirido el dominio de la técnica del giro, la coordinación y el sentido del movimiento en el espacio, además de la limpieza, definición y precisión de los pasos y los entrepasos.

5. Realizar en el centro dos ejercicios de saltos pequeños que el profesor marque en el momento.

Con este criterio de evaluación se pretende comprobar el nivel técnico adquirido por el alumno en la ejecución del salto, la fuerza y la elasticidad de los pies, el trabajo del «Plié» (elasticidad, sujeción de bajada y empuje para el impulso), además de la coordinación, acentos musicales y musculares, elevación de las caderas y sujeción del torso.

6. Realizar en el centro un ejercicio de batería que el profesor marque en el momento.

Con este criterio de evaluación se trata de comprobar el grado de ejecución y dominio adquirido en la técnica de pequeña batería, comprobando el desarrollo físico y muscular del en dehors para la batería, limpieza, definición y concreción de los movimientos de piernas y pies, la coordinación y los acentos musicales y musculares de los saltos.

7. Realizar en el centro varios ejercicios de saltos grandes que el profesor marque en el momento.

Con este criterio de evaluación se pretende comprobar el desarrollo máximo de la capacidad de movimiento, la energía que produce el trabajo muscular para saltar

utilizando el máximo de amplitud, la precisión y colocación del cuerpo en el aire, la coordinación de los brazos y piernas y la sincronización de impulsos, piernas, brazos, torso y música.

8. Realizar en el centro varios ejercicios específicos de varones que el profesor marque en el momento.

Con este criterio de evaluación se pretende comprobar el dominio adquirido por los alumnos varones de la técnica específica de chicos en la Danza Clásica.

9. Realizar en el centro diversos ejercicios específicos para las chicas en puntas que el profesor marque en el momento.

Con este criterio de evaluación se pretende comprobar el nivel técnico adquirido por las alumnas en la técnica de puntas.

10. Realizar un ejercicio de improvisación a partir de un fragmento musical que el pianista toque anteriormente.

Con este criterio de evaluación se pretende comprobar el grado de madurez del alumno para ser capaz de, escuchando una música, saber plasmar con movimientos las imágenes y sensaciones que la música le produce, además de comprobar su sentido creativo, sensibilidad y musicalidad.

En todos los criterios de evaluación se comprobará la capacidad artística, sensibilidad, musicalidad y comunicación expresiva.

Asignatura: Danza Contemporánea

1. Objetivos.

La enseñanza de Danza Contemporánea en el grado medio tendrá como objetivo contribuir a desarrollar en los alumnos las capacidades siguientes:

1. Conocer y practicar los movimientos de la Danza Contemporánea y sus diferentes calidades y matices, en busca de una correcta ejecución técnica y artística.

2. Interpretar variaciones de diferentes estilos, con el fin de conocer la gran variedad de formas de la Danza Contemporánea.

3. Improvisar formas libres de danza con sensibilidad creativa y sentido coreográfico.

4. Demostrar la versatilidad necesaria para adaptarse a las exigencias que se derivan del carácter interdisciplinar de la Danza Contemporánea.

2. Contenidos.

Ejercicios en el suelo: diferenciación de la fuerza y las sensaciones de las diferentes partes del cuerpo. Trabajo de contracciones del torso y movilidad de la columna. Utilización de la respiración como origen del movimiento. Ejercicios en el centro: cambios en el eje del cuerpo, buscando el equilibrio en los diferentes pasos. Coordinación de todas las partes del cuerpo. Uso correcto del espacio. Desarrollo de la sensibilidad plástica. Práctica de la improvisación libre, con y sin objetos, individual y en grupo. Estudio de pequeñas variaciones. Estudio de variaciones de coreógrafos contemporáneos presentes en el repertorio.

3. Criterios de evaluación.

1. Improvisar individualmente una variación libre, a partir de distintos estilos de música.

Este criterio de evaluación pretende comprobar el desarrollo creativo, la expresión artística y sensibilidad musical del alumno, a partir de la improvisación individual.

2. Improvisar en grupo una variación libre, a partir de distintos estilos de música.

Este criterio de evaluación pretende comprobar el desarrollo creativo, la expresión artística y sensibilidad musical del alumno, así como su capacidad de integrarse en una improvisación colectiva.

3. Interpretar variaciones de coreógrafos contemporáneos presentes en el repertorio.

Con este criterio se pretende valorar la capacidad interpretativa del alumno, y su identificación con el estilo de la variación propuesta.

Asignatura: Repertorio

1. Objetivos.

La enseñanza de repertorio en el grado medio tendrá como objetivo contribuir a desarrollar en los alumnos las capacidades siguientes:

1. Interpretar obras o piezas de repertorio de la Danza Clásica o la Danza Neoclásica, con la naturalidad del dominio técnico y la pureza de estilo de la obra.

2. Interpretar danzas en grupo, papeles de solista y ballets completos.

3. Conocer y diferenciar los ballets más significativos de las diferentes épocas y tendencias artísticas, profundizando en la variedad de estilos y matices.

4. Relacionar los conocimientos y circunstancias históricas de los ballets con su forma y estilo interpretativo.

2. Contenidos.

Aprendizaje de obras de repertorio de diferentes épocas y tendencias artísticas, profundizando en la variedad de estilos. Adquisición de los conocimientos técnicos e históricos de los ballets para su correcta interpretación dancística. Análisis del carácter de cada personaje para su correcta interpretación dramática. Estudio de la interpretación de los diferentes papeles, dentro del estilo y forma requeridos por la obra escogida. Desarrollo de la individualidad artística y del virtuosismo técnico. Práctica e interpretación de bailes de conjunto. Práctica e interpretación de variaciones de semisolista y primer/a bailarín/a. Conocimiento y valoración de las normas de comportamiento para bailar en grupo. Entrenamiento permanente y progresivo de la memoria.

3. Criterios de evaluación.

1. Interpretar obras coreográficas dirigidas al público en el centro, ensayadas previamente.

Este criterio pretende valorar la aptitud necesariamente disciplinada del bailarín en el cuerpo de baile, la capacidad de asumir el papel asignado, su responsabilidad en la unidad del conjunto y su adecuación al papel asignado haciendo fluir sus sentimientos y personalidad consiguiendo la conexión emocional con el público.

2. Interpretar un papel del repertorio de bailarín solista.

Con este criterio se pretende valorar el grado técnico y la capacidad interpretativa del alumno, la asimilación del estilo y el carácter de la variación escogida.

3. Interpretar un papel de repertorio de primer bailarín/bailarina.

Este criterio permite valorar el grado de virtuosismo del alumno, unido al don natural de la interpretación y la sensibilidad artísticas.

4. Interpretar un papel de carácter de repertorio escogido por el propio alumno, donde él mismo buscará los diferentes matices y estudiará los aspectos históricos.

Mediante este criterio se pretende comprobar la preparación observadora y analítica del alumno, así como sus inquietudes, sensibilidad, creatividad y sentido de la estética.

5. Interpretar en público un cuerpo de baile del repertorio clásico.

Este criterio de evaluación pretende observar que el alumno es capaz de disfrutar de la danza y mantener una relación interpretativa y especial con el resto de los componentes del grupo.

ESPECIALIDAD: DANZA ESPAÑOLA

Asignatura: Danza Clásica

1. Objetivos.

La enseñanza de Danza Clásica de grado medio tendrá como objetivo contribuir a desarrollar en los alumnos las capacidades siguientes:

1. Aplicar la correcta colocación del cuerpo que permita el dominio de la coordinación y el desarrollo correcto de todos los movimientos.

2. Saber utilizar los conocimientos técnicos y estilísticos de la Danza Académica adquiridos, para conseguir la necesaria calidad del movimiento que permita alcanzar el máximo grado de interpretación artística, en las diferentes manifestaciones de la Danza Española.

3. Realizar con sentido rítmico y musicalidad la ejecución de todos los movimientos que configuran la danza.

4. Valorar la importancia del espacio como elemento tanto estético como formal, y ser conscientes del papel que juega en la interpretación.

2. Contenidos.

Estudio de la terminología propia de la Danza Clásica, y su aplicación descriptiva de pasos, combinaciones de ellos o bailes. Desarrollo de la correcta colocación del cuerpo que permita una base técnica sólida, con el fin de abordar los distintos estilos de la Danza Española. Conocimiento de todos los pasos que componen el vocabulario de la Danza Académica, y ejecución correcta de los mismos de acuerdo con sus tiempos musicales, acentos y coordinación de movimientos. Desarrollo del control de todo el cuerpo, la dinámica, el ataque del movimiento y la respiración. Utilización correcta del espacio. Interiorización de la música para desarrollar la sensibilidad artística con la elegancia y energía que la danza requiere. Desarrollo de la sensibilidad musical como premisa indispensable para la obtención de una buena calidad de movimiento. Desarrollo del perfeccionamiento técnico e interpretativo del giro y del salto. Desarrollo de las capacidades creativas.

3. Criterios de evaluación.

1. Conocer y reconocer todos los pasos del vocabulario de la Danza Clásica entendiendo su aplicación técnica.

Este criterio de evaluación pretende comprobar que el alumno ha aprendido el nombre de todos los pasos, su realización, sus características y su significado técnico en la danza.

2. Realizar una clase de Danza Clásica, que el profesor marque en el momento, con todos los ejercicios de este nivel en el tiempo musical establecido.

Con este criterio se trataría de comprobar y evaluar el dominio técnico alcanzado y el grado de madurez de su capacidad artística, a través de:

- a) La colocación del cuerpo.
- b) El desarrollo muscular y flexibilidad.
- c) Los acentos musicales y musculares.
- d) La coordinación de todos los movimientos.
- e) El dominio del equilibrio y el control del cuerpo.
- f) La precisión en la realización de todos los pasos y las posiciones de las piernas, brazos, torso y cabeza.
- g) La precisión y definición de las direcciones y desplazamientos.
- h) La utilización del espacio.
- i) La respiración del movimiento.
- j) El dominio de la técnica del adagio, del giro, del salto (pequeños, grandes y batería).
- k) La sensibilidad musical.

3. Improvisar individualmente pequeñas variaciones de danza partiendo de diferentes formas musicales.

Este criterio de evaluación pretende comprobar el desarrollo creativo, la expresión artística y sensibilidad musical del alumno.

4. Repetir y realizar en el centro los ejercicios estudiados en la barra que el profesor marque en el momento, empleando correctamente el tiempo musical, la coordinación, el espacio y las direcciones.

Con este criterio se trata de comprobar si el alumno ha tomado conciencia de su equilibrio y de las direcciones en el espacio, coordinando los movimientos entre ellos.

5. Realizar pequeñas variaciones que incluyan desplazamientos por el espacio, marcados por el profesor en el momento.

Con este criterio se pretende observar el sentido del alumno con respecto al espacio, las dimensiones y las direcciones.

Asignatura: Escuela Bolera

1. Objetivos.

La enseñanza de Escuela Bolera en el grado medio tendrá como objetivo contribuir a desarrollar en los alumnos las capacidades siguientes:

1. Dominar el lenguaje y el estilo de la Escuela Bolera.
2. Conocer el repertorio más significativo de la Escuela Bolera.
3. Interpretar las danzas de este repertorio con gracia y naturalidad, dominio técnico, musicalidad, y carácter y pureza de estilo.

2. Contenidos.

Ejercicios para adquirir la técnica, dinámica, coordinación y estilo de la Escuela Bolera. Conocer y ejecutar todos los pasos y movimientos codificados en el lenguaje de la Escuela Bolera, teniendo en cuenta la musicalidad y acentos del movimiento, así como su coordinación y

correcto acompañamiento de las castañuelas. Realización de ejercicios en relación con la dinámica, estilo y carácter de las danzas de repertorio y su correcto acompañamiento de las castañuelas. Ejercicios con desplazamientos para la correcta utilización del espacio, tanto individuales como en grupo y pareja. Ejercicios que permitan el acoplamiento y comunicación para las danzas de pareja. Estudio de las danzas más representativas del repertorio de la Escuela Bolera. Desarrollo permanente de la memoria, la sensibilidad musical, la precisión y dinámica tanto del movimiento como de las castañuelas, la respiración, la gracia, el carácter y el estilo. Interpretar danzas del repertorio, individuales, de grupo y de pareja.

3. Criterios de evaluación.

1. Realizar las variaciones que marque el profesor, sobre fragmentos musicales, con pasos de la Escuela Bolera que, con los correspondientes toques de castañuelas, contengan la dinámica, desplazamientos, musicalidad y estilo característicos.

Este criterio pretende comprobar el uso del espacio, la calidad y la musicalidad, tanto de los movimientos como de la interpretación de las castañuelas, así como la dinámica y el estilo.

2. Interpretar y realizar en el momento las coplas que sobre el Bolero y la Malagueña dicte el profesor.

Este criterio pretende observar el dominio técnico y el conocimiento del lenguaje de la Escuela Bolera.

3. Interpretar en público dos bailes del repertorio de la Escuela Bolera, a libre elección del alumno, uno en grupo o pareja y el otro individual como solista.

Este criterio pretende observar que el alumno es capaz de disfrutar de la danza y mantener una relación interpretativa y espacial con el resto de los componentes del grupo, sin perder la calidad del movimiento, el carácter y estilo característicos de la Escuela Bolera, así como su capacidad de comunicación con el público.

Asignatura: Danza Estilizada

1. Objetivos.

La enseñanza de la Danza Estilizada en el grado medio tendrá como objetivo contribuir a desarrollar en los alumnos las capacidades siguientes:

1. Demostrar la sensibilidad artística y los conocimientos técnicos y expresivos que capaciten para interpretar una danza, teniendo en cuenta la forma, carácter, intención, ritmo y matices (dinámica) de la obra musical.
2. Improvisar con sensibilidad artística y musical sobre una forma musical, teniendo en cuenta: su forma, carácter, intención, ritmo y matices; utilizando los instrumentos y lenguajes propios de nuestras danzas.
3. Interpretar con naturalidad y dominio técnico, tanto en lo relativo a los movimientos como a los instrumentos utilizados (castañuelas, zapatos, etc.) teniendo en cuenta la expresividad y fidelidad a la música.
4. Conseguir el dominio del cuerpo y de la mente para utilizar con seguridad la técnica y el espacio escénico para llegar a una concentración que permita una interpretación artística de calidad.

2. Contenidos.

Realización de ejercicios hasta alcanzar la calidad del movimiento y la expresividad requerida en cuanto a la

fideldad a la música: matices, forma, intención y «tempo». Realización de trabajos de improvisación utilizando las diferentes formas musicales. Análisis del carácter interpretativo de la danza, en cuanto a la obra musical y su coreografía. Interpretación de coreografías, individuales y colectivas, con el máximo dominio del espacio escénico, de la técnica (movimiento, castañuelas, zapateados, indumentaria, etc.), de la expresividad, musicalidad, gracia y naturalidad. Desarrollo permanente de la memoria. Estudio de las obras de los principales compositores y coreógrafos españoles. Análisis comparativo de las diferentes interpretaciones de dichas obras.

3. Criterios de evaluación.

1. Interpretación de una danza de zapatilla.

Este criterio pretende valorar el dominio técnico del alumno, en lo referente a la limpieza de pasos y su ejecución, la musicalidad y los matices, y el carácter, la expresividad e interpretación.

2. Interpretación de una danza de zapato.

Este criterio pretende valorar el dominio técnico del alumno, en lo referente a la limpieza de pasos y su ejecución, la coordinación y fluidez tanto del movimiento como de las castañuelas y zapateados, y el uso del espacio.

3. Interpretación de una variación de repertorio.

Con este criterio se pretende valorar la capacidad artística del alumno, así como su memoria y su asimilación del carácter dramático del papel que representa en la obra.

Asignatura: Flamenco

1. Objetivos.

La enseñanza de Flamenco en el grado medio tendrá como objetivo contribuir a desarrollar en los alumnos las capacidades siguientes:

1. Demostrar el dominio del zapateado (escobillas) en cada uno de los diferentes ritmos flamencos.
2. Utilizar con dominio, soltura y naturalidad la indumentaria requerida: bata de cola, mantón, etc. (en el baile de mujer).
3. Interpretar los diferentes bailes flamencos con toda su fuerza expresiva.
4. Improvisar en cualquiera de los «palos» flamencos teniendo en cuenta la estructura, compás y carácter.

2. Contenidos.

Estudio del ritmo y cuadratura del número de compases que tiene una «letra» para el desarrollo del cante que se requiere. Estudio del compás, estructura, caracteres y expresión de cada forma del flamenco. Conocimiento y dominio de los ritmos, contratiempos y estructuras de los diferentes «palos» flamencos: alegrías, tientos, faruca, tangos, soleares, bulerías, siguiriyas, etc. Estudio de la realización del marcaje, escobillas y desplantas con bata de cola. Realización de ejercicios para diferenciar las cuadraturas del compás en relación al cante. Realización de trabajos de improvisación dentro de las estructuras del baile flamenco. Práctica de la técnica del zapateado, alcanzando un máximo de velocidad, matiz y dificultad en sus composiciones. Estudio de los

diferentes bailes flamencos, con la musicalidad, dominio técnico, gusto, carácter y fuerza expresiva que cada uno requiera. Estudio del origen y fundamentos del Flamenco: historia, costumbres, intérpretes, cantes, significado social, etc. Desarrollo permanente de la memoria.

3. Criterios de evaluación.

1. Realizar variaciones de marcajes y zapateados en los diferentes ritmos flamencos, acompañados con la guitarra y el cante, utilizando, en el caso de las alumnas, la bata de cola y el mantón.

Este criterio pretende comprobar el conocimiento y dominio del compás en los diferentes ritmos del flamenco, el dominio y soltura de las alumnas en el movimiento con la bata de cola y el mantón, la claridad, fuerza y matices en los zapateados, y la cuadratura del cante (letra).

2. Interpretar un baile del repertorio flamenco.

Con este criterio se valorará el dominio de la técnica, del estilo y del carácter propio del baile, de la musicalidad y de los matices, así como la capacidad artística del alumno y su madurez interpretativa.

3. Improvisar en uno de los «palos» flamencos.

Con este criterio se pretende comprobar el conocimiento del alumno de los diferentes «palos» del flamenco: su estructura, compás, medida del cante (letra).

4. Interpretar en público como solista un baile característico, a libre elección del alumno.

Este criterio pretende valorar la capacidad de comunicación con el público que posee el alumno.

5. Interpretar en público un baile en grupo o pareja, a libre elección del alumno.

Con este criterio se pretende valorar la capacidad del alumno para integrarse en un grupo y mantener una relación interpretativa y espacial con el resto de sus componentes, sin perder la calidad del movimiento, el carácter y estilo característicos del baile flamenco, así como su capacidad de comunicación con el público.

Asignatura: Folklore

1. Objetivos.

La enseñanza de Folklore en grado medio tendrá como objetivo contribuir a desarrollar en los alumnos las capacidades siguientes:

1. Conocer la diversidad y riqueza de nuestro folklore y adquirir un repertorio de las danzas más representativas.
2. Conocer las circunstancias geográfico-históricoculturales y sociológicas que han influido en cada región, dando lugar a las diferentes formas, estilos y significados de nuestras danzas folklóricas.
3. Saber interpretar danzas características de cada región.
4. Situar e identificar nuestro folklore a través de una muestra instrumental y/o bailada, o a través del traje.
5. Despertar el gusto e interés por obtener la máxima información sobre nuestro folklore: trajes, costumbres, historia, significado social.

2. Contenidos.

Adquisición de las técnicas y estilos de cada región para la interpretación de sus danzas. Estudio de los instrumentos de percusión con que se acompaña el bailarín en las diferentes danzas populares: castañuelas, pulgaretas, vieiras, palos, etc. Realización de los pasos con sus desplazamientos por el espacio en los bailes individuales, por parejas y en grupo. Estudio de la historia de cada región, Autonomía o Comunidad, de sus costumbres, trajes, tradición y significado social de sus danzas más representativas. Interpretación de las danzas más características de nuestro folklore. Desarrollo permanente de la memoria.

3. Criterios de evaluación.

1. Interpretar y realizar las coplas y variaciones que en el momento marque el profesor, pertenecientes al folklore español más representativo, acompañándose del instrumento de percusión que la danza requiera.

Este criterio pretende comprobar el conocimiento y la asimilación del alumno de los pasos, estilos y caracteres de nuestras danzas populares, así como de los instrumentos de percusión con que se acompañan los danzantes.

2. Componer e interpretar en grupo una danza sobre una música popular propuesta por el profesor.

Este criterio pretende comprobar la capacidad de situar e identificar nuestro folklore a través de una muestra musical, mostrando sus características principales y su evolución por el espacio.

3. Identificar a través de imágenes de trajes folklóricos españoles, ofrecidos por el profesor, el lugar al que pertenecen, ilustrándolos con los comentarios que el alumno considere pertinentes.

Este criterio pretende observar el grado de conocimiento adquirido por el alumno sobre las circunstancias geográficas, históricas, culturales y sociológicas de nuestro folklore, así como la influencia y acondicionamiento que tanto la indumentaria como las anteriores circunstancias configuran el carácter, el estilo y la forma de bailar.

4. Interpretar una danza folklórica a libre elección del alumno.

Este criterio pretende comprobar la versatilidad técnica e interpretativa del alumno en cuanto a forma, carácter y estilo.

ESPECIALIDAD: DANZA CONTEMPORÁNEA

Asignatura: Danza Clásica

1. Objetivos.

La enseñanza de la Danza Clásica en el grado medio tendrá como objetivo contribuir a desarrollar en los alumnos las capacidades siguientes:

1. Aplicar la correcta colocación del cuerpo que permita el dominio de la coordinación y el desarrollo correcto de todos los movimientos.

2. Saber utilizar los conocimientos técnicos y estilísticos de la Danza Clásica adquiridos, para conseguir la necesaria calidad del movimiento que permita alcanzar el máximo grado de interpretación artística, en las diferentes manifestaciones de la Danza Contemporánea.

3. Realizar con sentido rítmico y musicalidad la ejecución de todos los movimientos que configuran la danza.

4. Valorar la importancia del espacio como elemento tanto estético como formal, y ser conscientes del papel que juega en la interpretación.

2. Contenidos.

Estudio de la terminología propia de la Danza Clásica, y su aplicación descriptiva de pasos, combinaciones de ellos o bailes. Desarrollo de la correcta colocación del cuerpo que permita una base técnica sólida, con el fin de abordar los distintos estilos de la Danza Contemporánea. Conocimiento de todos los pasos que componen el vocabulario de la Danza Clásica, y ejecución correcta de los mismos de acuerdo con sus tiempos musicales, acentos y coordinación de movimientos. Desarrollo del control de todo el cuerpo, la dinámica, el ataque del movimiento y la respiración. Utilización correcta del espacio. Interiorización de la música para desarrollar la sensibilidad artística con la elegancia y energía que la danza requiere. Desarrollo de la sensibilidad musical como premisa indispensable para la obtención de una buena calidad de movimiento. Desarrollo del perfeccionamiento técnico e interpretativo del giro y del salto. Desarrollo de las capacidades creativas.

3. Criterios de evaluación.

1. Conocer y reconocer todos los pasos del vocabulario de la Danza Clásica entendiendo su aplicación técnica.

Este criterio de evaluación pretende comprobar que el alumno ha aprendido el nombre de todos los pasos, su realización, sus características y su significado técnico en la danza.

2. Realizar una clase de Danza Clásica, que el profesor marque en el momento, con todos los ejercicios de este nivel en el tiempo musical establecido.

Con este criterio se trataría de comprobar y evaluar el dominio técnico alcanzado y el grado de madurez de su capacidad artística, a través de:

- La colocación del cuerpo.
- El desarrollo muscular y flexibilidad.
- Los acentos musicales y musculares.
- La coordinación de todos los movimientos.
- El dominio del equilibrio y el control del cuerpo.
- La precisión en la realización de todos los pasos, y las posiciones de las piernas, brazos, torso y cabeza.
- La precisión y definición de las direcciones y desplazamientos.
- La utilización del espacio.
- La respiración del movimiento.
- El dominio de la técnica del adagio, del giro, del salto (pequeños, grandes y batería).
- La sensibilidad musical.

3. Improvisar individualmente pequeñas variaciones de danza partiendo de diferentes formas musicales.

Este criterio de evaluación pretende comprobar el desarrollo creativo, la expresión artística y sensibilidad musical del alumno.

4. Repetir y realizar en el centro los ejercicios estudiados en la barra que el profesor marque en el momento, empleando correctamente el tiempo musical, la coordinación, el espacio y las direcciones.

Con este criterio se trata de comprobar si el alumno ha tomado conciencia de su equilibrio y de las direcciones en el espacio, coordinando los movimientos entre ellos.

5. Realizar pequeñas variaciones que incluyan desplazamientos por el espacio, marcados por el profesor en el momento.

Con este criterio se pretende observar el sentido del alumno respecto al espacio, las dimensiones y las direcciones.

Asignatura: Improvisación

1. Objetivos.

La enseñanza de Improvisación en el grado medio tendrá como objetivo contribuir a desarrollar en los alumnos las capacidades siguientes:

1. Demostrar la adaptación espontánea a un movimiento, a una idea o a una situación de trabajo propuesta, en relación en ellos mismos y con el grupo.
2. Expresarse libremente, a través de la improvisación dirigida para conseguir llegar a la esencia del propio lenguaje.
3. Responder adecuadamente con el propio lenguaje corporal a una idea propuesta por la pareja.
4. Demostrar, a través de la realización de pequeñas coreografías, el enriquecimiento de las posibilidades interpretativas del bailarín en relación con el espacio.

2. Contenidos.

Desarrollo del concepto de la libertad del movimiento, y profundización en su exploración, con el fin de ampliar su conocimiento e integrarlo en la creación coreográfica. Desarrollo del impulso como motor del movimiento. Relación entre suelo, fuerza de gravedad y caída. Desarrollo de la capacidad de improvisación, a través de movimientos libres y propios a partir de una idea. Fundamentos creativos: capacidad de estructurar una frase de movimiento a partir de una idea, y ser capaz de repetirla. Relaciones básicas entre la utilización del tiempo, del espacio y del esfuerzo, a partir de la música o de pautas determinadas. Desarrollo del autocontrol, la reflexión y la concentración. Desarrollo de la retención visual, auditiva y cinestésica, en la ejecución de secuencias de movimiento previamente determinadas. Práctica de la danza en grupo, y desarrollo de la iniciativa, la imaginación y la creatividad. Utilización de los elementos del tiempo, el espacio y el movimiento y su relación con el intérprete, a través de la realización de estudios coreográficos. Desarrollo de la capacidad de comunicación dramática que permita una mayor capacidad expresiva. Realización de pequeñas coreografías.

3. Criterios de evaluación.

1. Improvisar individualmente una variación libre, a partir de distintos estilos de música.

Este criterio de evaluación pretende comprobar el desarrollo creativo, la expresión artística y sensibilidad musical del alumno, a partir de la improvisación individual.

2. Improvisar en grupo una variación libre, a partir de distintos estilos de música.

Este criterio de evaluación pretende comprobar el desarrollo creativo, la expresión artística y sensibilidad

musical del alumno, así como su capacidad de integrarse en una improvisación colectiva.

3. Interpretar unas variaciones de coreógrafos contemporáneos presentes en el repertorio, que incluyan la improvisación como un elemento esencial de la propia coreografía.

Con este criterio se pretende valorar la capacidad interpretativa del alumno, y su identificación con el estilo de la variación propuesta.

4. Realizar un pequeño estudio coreográfico a partir del desarrollo de un concepto o secuencia de movimiento, de un ritmo, de un texto, de un objeto, de una música, etcétera.

Mediante este criterio se pretende valorar la creatividad del alumno, en relación con su capacidad para desarrollar una propuesta, así como su sentido de la forma y de las proporciones.

Asignatura: Técnicas de Danza Contemporánea

1. Objetivos.

La enseñanza de técnicas de Danza Contemporánea en el grado medio tendrá como objetivo contribuir a desarrollar en los alumnos las capacidades siguientes:

1. Controlar los movimientos de la Danza Contemporánea y sus diferentes calidades y matices, en busca de una correcta ejecución técnica y artística.
2. Interpretar variaciones según las diferentes técnicas características de la Danza Contemporánea.
3. Demostrar la versatilidad necesaria para adaptarse a las exigencias que se derivan del carácter interdisciplinar de la Danza Contemporánea.

2. Contenidos.

Práctica de la Danza Contemporánea para adquirir una sólida base técnica que permita un amplio conocimiento de los diferentes estilos. Fundamentos de la técnica de la Danza Contemporánea, con especial énfasis en la flexibilidad de la columna, el sentido del peso y el uso dinámico del espacio. Desarrollo de una sensibilidad estética abierta. Conocimiento y desarrollo de las propias capacidades expresivas. Conocimiento de las diferentes técnicas reconocidas como básicas en el mundo de la Danza Contemporánea (Graham, Cunningham, Limón, etc.). Desarrollo de las habilidades prácticas y técnicas necesarias para adaptarse a la gran variedad característica del repertorio contemporáneo.

3. Criterios de evaluación.

1. Realizar una variación en las diferentes técnicas reconocidas como básicas en el mundo de la Danza Contemporánea.

Este criterio permite valorar el conocimiento y dominio de las diferentes técnicas propias de la Danza Contemporánea (Graham, Cunningham, Limón, etc.).

2. Realizar individualmente una variación en la que se siga y dialogue musicalmente el contenido de un acompañamiento sonoro.

Mediante este criterio se pretende valorar la capacidad del alumno de adaptar las diferentes técnicas adquiridas a un acompañamiento sonoro propuesto, así como el acierto en la elección de las mismas en relación con el estilo que se deriva de dicho acompañamiento.

3. Realizar en grupo una coreografía característica del repertorio contemporáneo.

Este criterio pretende valorar la capacidad artística del alumno para interpretar una obra del repertorio contemporáneo.

B) Asignatura común a todas las especialidades

Asignatura: Música

1. Objetivos.

La enseñanza de Música en el grado medio tendrá como objetivo contribuir a desarrollar en los alumnos las capacidades siguientes:

1. Expresar de forma original sus ideas y sentimientos mediante el uso de la voz y los instrumentos, en situaciones de interpretación e improvisación, con el fin de enriquecer sus posibilidades de comunicación, respetando otras formas distintas de expresión.

2. Valorar la expresión vocal (hablada y cantada) como fuente de comunicación y expresión de ideas y sentimientos.

3. Interesarse por el conocimiento de la música y de las normas más generales que rigen la composición del discurso musical, y su proceso creativo.

4. Conocer las características, posibilidades y recursos expresivos de la música de las diferentes épocas y estilos, para conseguir una interpretación de calidad tanto de cualquier pieza de repertorio, como en la improvisación sobre una obra musical.

5. Valorar y respetar las manifestaciones musicales de otras culturas.

6. Valorar la importancia del silencio como condición previa para la existencia de la Música y como elemento de armonía en la relación con uno mismo y con los demás, tomando conciencia de la agresión que supone el uso indiscriminado del sonido.

2. Contenidos.

La voz y la palabra como medios de expresión musical. Improvisaciones vocales: individuales y en grupo, libres y dirigidas, con y sin melodía. Práctica de repertorio vocal. Ritmo, melodía, armonía y forma como elementos de la música. Pulso, acento y fraseo como elementos del lenguaje musical. La repetición, imitación, variación, desarrollo e improvisación como procedimientos compositivos. Utilización de la percusión corporal y los instrumentos escolares para acompañar al movimiento y a la danza. Los grandes períodos de la Historia de la Música: formas y estilos. Pluralidad de estilos en la música contemporánea. La música de otras culturas. Música y medios audiovisuales.

3. Criterios de evaluación.

1. Intervenir en actividades de canto colectivo adaptando su expresión y entonación al nivel sonoro del conjunto.

Este criterio pretende evaluar si el alumno tiene una intervención activa en las situaciones de canto colectivo, así como la actitud con la que se acerca a las actividades de canto, observando la voluntad de adaptar la expresión y entonación vocal al nivel sonoro del grupo.

2. Respetar el marco de actuación de esquemas rítmico-melódicos (entre 8 y 16 pulsos de duración y en el ámbito de la escala natural) en situaciones de improvisación.

Este criterio intenta comprobar la habilidad del alumno en respetar el marco de actuación de la pauta rítmico-melódica propuesta, observando la capacidad musical de intervenir con soltura y con naturalidad durante la improvisación, aportando ideas originales y sabiendo callar a tiempo cuando la intervención se complica.

3. Leer música en el contexto de las actividades musicales del grupo como apoyo a las tareas de interpretación y audición.

Este criterio evalúa la utilización funcional de la lectura musical. No se trata de evaluar desde un punto de vista solfístico, sino de observar la destreza con que el alumno se desenvuelve en la lectura, una vez creada la necesidad de apoyarse en la partitura para progresar en las actividades musicales del grupo.

4. Utilizar la terminología musical adecuada para comunicar a los demás juicios personales relacionados con las obras musicales escuchadas.

Este criterio evalúa la capacidad de utilizar un lenguaje musical adecuado a la hora de enjuiciar la música, ya que saber «hablar de música» implica la asimilación de los conceptos y principios musicales básicos.

5. Participar en las actividades de interpretación en grupo asumiendo el intercambio de los roles que se deriven de las necesidades musicales.

Este criterio evalúa la movilidad del alumno en asumir cualquiera de los papeles que demanda una situación musical. Actuar indistintamente desde cualquier instrumento, desde el canto, como director, como solista, etc., supondrá haber superado los comportamientos estereotipados que se dan a menudo en la interpretación en grupo.

6. Establecer algunas pautas para la improvisación que permitan expresar musicalmente ideas extraídas del análisis de otras áreas artísticas.

El fin de este criterio es comprobar que el alumno es capaz de trasladar musicalmente las ideas expresadas en otras áreas artísticas. Esto implica el análisis de la estructura que las soporta, para después establecer los convencionalismos musicales pertinentes que permitan operar con ellos.

ANEXO II

Tiempos lectivos correspondientes a los porcentajes máximos establecidos para los contenidos básicos de las enseñanzas mínimas de las diferentes especialidades en el artículo 4.2 de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo

	Total de horas
<i>Especialidad de Danza Clásica</i>	
Danza Clásica	1.662
Danza Contemporánea	342
Música	130
Repertorio	386
<i>Especialidad de Danza Española</i>	
Danza Clásica	1.175
Escuela Bolera	420
Estilización	320
Flamenco	320

	Total de horas
Folklore	155
Música	130
<i>Especialidad de Danza Contemporánea</i>	
Danza Clásica	980
Improvisación	260
Música	130
Técnicas de Danza Contemporánea	1.150

19359 REAL DECRETO 1313/1997, de 1 de agosto, por el que se establece la composición y funciones de la Comisión Nacional Antidopaje.

La Comisión Nacional Antidopaje fue creada por el artículo 57 de la Ley 10/1990, de 15 de octubre, del Deporte. El Real Decreto 48/1992, de 24 de enero, definió las funciones de dicha Comisión y estableció su composición y su régimen de funcionamiento.

Posteriormente, la Orden de 11 de enero de 1996, que establece las normas para la realización de los controles de dopaje y las condiciones para la homologación de los laboratorios no estatales, la Resolución del Consejo Superior de Deportes de 25 de enero de 1996, sobre la lista de sustancias y grupos farmacológicos prohibidos y métodos no reglamentarios de dopaje, modificada por Resolución de 11 de febrero de 1997, y el Real Decreto 255/1996, de 16 de febrero, por el que se establece el régimen de infracciones y sanciones para la represión del dopaje, completaron el marco normativo en el que se desenvuelve la lucha contra el dopaje en todo el territorio español.

Culminado el esquema normativo, surge la necesidad de reestructurar la Comisión Nacional Antidopaje a fin de dotarla de una mayor operatividad en su funcionamiento, que le permita adaptarse a los nuevos condicionantes normativos.

Esta reestructuración es consecuencia, asimismo, de la experiencia obtenida en el ejercicio de sus funciones, que es necesario adecuar a las necesidades reales actuales, surgidas de la evolución acaecida desde su creación en la normativa internacional y en los aspectos técnicos relativos al dopaje y su control; pero sobre todo, la reestructuración obedece al deseo de perfeccionar el compromiso internacional asumido por el Estado en la lucha contra el dopaje deportivo.

En su virtud, a propuesta de la Ministra de Educación y Cultura, con la aprobación del Ministro de Administraciones Públicas, de acuerdo con el Consejo de Estado y previa deliberación del Consejo de Ministros en su reunión del día 1 de agosto de 1997,

DISPONGO:

Artículo 1. Objeto.

Es objeto del presente Real Decreto la regulación de la composición, organización y funciones de la Comisión Nacional Antidopaje, de acuerdo con lo dispuesto en el artículo 57 de la Ley 10/1990, de 15 de octubre, del Deporte.

Artículo 2. Funciones.

La Comisión Nacional Antidopaje, bajo la dependencia del Consejo Superior de Deportes, tiene las funciones establecidas en el artículo 57 de la Ley 10/1990, de

15 de octubre, del Deporte, y las que se describen a continuación:

- a) Proponer las acciones preventivas de educación e información sobre el dopaje y su control y, en su caso, coordinar las que se realicen a nivel estatal por los órganos competentes.
- b) Determinar periódicamente la Lista de Sustancias Dopantes y Métodos de Dopaje prohibidos en el deporte, para su propuesta como publicación oficial del Consejo Superior de Deportes.
- c) Informar sobre los textos oficiales nacionales e internacionales referentes al control del dopaje.
- d) Determinar periódicamente los procedimientos de control del dopaje en competición y fuera de ella.
- e) Evaluar, tras el estudio de los expedientes completos correspondientes, la resolución de las Federaciones deportivas españolas en los casos de análisis de control de dopaje, en su caso, instar de las Federaciones deportivas la apertura de expediente disciplinario, y en los casos de disconformidad con las decisiones federativas, recurrirlas ante el Comité Español de Disciplina Deportiva.
- f) Determinar anualmente la relación de competiciones oficiales de ámbito estatal en las que será obligatorio el control, así como los controles fuera de competición obligatorios a realizar.
- g) Homologar los laboratorios de control del dopaje no estatales y controlar las condiciones de homologación de los mismos y su cumplimiento.
- h) Habilitar a las personas encargadas de la recogida de muestras en los controles de dopaje en el deporte.
- i) Homologar el material para la recogida de muestras y las instalaciones móviles de control del dopaje.
- j) Cualesquiera otras que puedan encomendarse por el Ministro de Educación y Cultura, a propuesta del Presidente del Consejo Superior de Deportes.

Artículo 3. Órganos.

Son órganos de la Comisión Nacional Antidopaje:

- a) El Presidente.
- b) El Pleno.
- c) La Comisión Permanente.
- d) El Secretario.
- e) La Subcomisión de Evaluación y Control.

Artículo 4. Presidente.

1. El Presidente de la Comisión Nacional Antidopaje es el Director general de Deportes del Consejo Superior de Deportes.

2. Corresponde al Presidente de la Comisión Nacional Antidopaje:

- a) La dirección y representación legal de la Comisión Nacional Antidopaje.
- b) Fijar el orden del día, acordar la convocatoria y presidir las reuniones de la Comisión.
- c) Promover, dirigir y supervisar sus actividades.
- d) Cualquier otra función necesaria para el cumplimiento de los objetivos de la Comisión Nacional Antidopaje que no haya sido expresamente atribuida a otros órganos de ésta.

3. En caso de vacante, ausencia, enfermedad u otra causa legal, el Presidente será sustituido de conformidad con el procedimiento general que establezca el Pleno de la Comisión Nacional Antidopaje.

8.4. Aspectos básicos del currículo de Grado Superior de las enseñanzas de Danza

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA. 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 (BOE núm. 233 Miércoles 29 septiembre 1999)

La Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), determina en su artículo 39.1 que la enseñanza de la Danza comprenderá tres grados: el grado elemental, que tendrá cuatro años de duración; el grado medio, que se estructurará en tres ciclos de dos cursos académicos de duración cada uno, y el grado superior, que comprenderá un solo ciclo, cuya duración se determinará en función de las características de estas enseñanzas.

Asimismo, en su artículo 39.4, dispone que para el establecimiento del currículo de estas enseñanzas se estará a lo dispuesto en el artículo 4. Dicho artículo contiene una definición descriptiva de los elementos integrantes del currículo, configurándolo como el conjunto de objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de los ciclos y grados en los que se organiza la práctica educativa.

Sobre esta base, efectúa un doble reparto competencial: por un parte, corresponde al Gobierno el fijar los aspectos básicos del currículo que constituirán las enseñanzas mínimas en todo el Estado, con el fin de garantizar una formación común de todos los alumnos y la validez de los títulos correspondientes, y, por otra, atribuye a las Administraciones educativas competentes el establecimiento del currículo del que formarán parte, en todo caso, dichas enseñanzas mínimas.

Con este Real Decreto se culmina el proceso de ordenación básica que se inicia con el Real Decreto 755/1992, de 26 de junio, por el que se establecen los aspectos básicos del grado elemental de danza y se continúa con el Real Decreto 1254/1997, de 24 de julio, por el que se establecen los aspectos básicos del currículo de grado medio de estas enseñanzas.

En el presente Real Decreto se determina la estructura y ordenación del grado superior de danza, en función de las especialidades de Pedagogía de la Danza y Coreografía y Técnicas de Interpretación de la Danza, que se establecen en esta norma.

Es preciso señalar la novedad histórica que supone en nuestro país el establecimiento de un grado superior de Danza, equivalente a todos los efectos a Licenciado Universitario. Por lo tanto, es necesario también destacar las peculiaridades de estos nuevos estudios en relación con otras enseñanzas y con la propia carrera de los bailarines.

Durante el grado medio de Danza, el bailarín, que se expresa a través de su propio cuerpo, cursa unos estudios que tienen como meta el ejercicio profesional. La importancia del rendimiento físico en esta etapa y las posibilidades del cuerpo del intérprete como instrumento de trabajo hacen necesario que su período de formación inicial finalice a una edad temprana.

Al finalizar el grado medio, pues, se considera que el bailarín debe haber adquirido una formación integral que le habilite para ejercer su profesión y es conveniente que lo haga para aprovechar al máximo su plenitud física y completar su educación a través del ejercicio profesional de la danza.

El grado superior de Danza tiene otro sentido y otra finalidad. Sus objetivos fundamentales no suponen continuar el perfeccionamiento del dominio del cuerpo, ni en lo que se ha aprendido durante el grado medio, sino el dotar a los bailarines de una formación superior que les permita, entre otras cosas, continuar en el mundo de la danza durante toda su vida profesional sin el condicionamiento de su estado físico o de su edad. Se trata, pues, de una carrera en la que lo prioritario es el estudio, la reflexión y la investigación sobre el fenómeno cultural y artístico de la danza y la preparación de profesionales para adquirir conocimientos y métodos para la transmisión de esos saberes y para la creación artística de calidad, ya sea coreográfica o interpretativa.

Para cursar satisfactoriamente esta educación superior son útiles los conocimientos adquiridos en el grado medio, pero es también enriquecedora y conveniente haber tenido experiencia artística en el mundo de la danza en cualquiera de sus facetas. En este Real Decreto, junto a las pruebas de acceso establecidas en la LOGSE, se introduce como novedad una prueba de carácter voluntario que permite valorar esta experiencia. Hay que señalar también que en estos estudios la aplicación práctica de los saberes va íntimamente unida al proceso de aprendizaje. Ello obliga a una planificación esmerada de la participación de los alumnos en los diferentes tipos de prácticas, que habrán de realizarse durante los estudios en compañías de danza, teatro o en los propios centros docentes.

El objetivo de lograr una formación sólida para los alumnos se organiza en este Real Decreto en un listado de materias abierto y flexible que faculten al futuro profesional para la creación, dirección, enseñanza, investigación artística e interpretación y difusión de la danza. Este objetivo se ha ordenado también a través de dos áreas de especialidad muy amplias, que comparten un gran número de materias comunes: Pedagogía de la Danza y Coreografía y Técnicas de Interpretación de la

Danza. Dicha división se fundamenta en la necesidad de poder, en el posterior desarrollo curricular, profundizar en el área elegida, garantizando una sólida formación común a ambas especialidades y sin fragmentar excesivamente los itinerarios formativos en este Real Decreto, sólo referido a los aspectos básicos de dicho currículo.

Asimismo, la configuración de dos especialidades evitará que en la práctica pueda desarrollarse una excesiva disparidad en los currículos de las distintas Comunidades Autónomas. Dado que es la primera vez que en España se establecen estos estudios, su diferenciación por especialidades ayudará, además, a reforzar en la sociedad los perfiles de actividades propios del mundo de la danza, contribuyendo con ello a su mejor percepción y reconocimiento social.

Dentro de esta estructura general de especialidades se pretende, en la fijación de enseñanzas mínimas, plantear una concepción abierta del currículo que, en el marco del desarrollo legal que hagan las Comunidades Autónomas, permita a los profesores elaborar proyectos y programaciones que potencien al máximo sus virtualidades. Para la elaboración de esta norma han sido consultadas las Comunidades Autónomas que están en ejercicio de sus competencias plenas en materia de educación en el seno de la Conferencia Sectorial de Educación, ha informado el Ministerio de Administraciones Públicas y ha emitido dictamen el Consejo Escolar del Estado. En su virtud, a propuesta del Ministro de Educación y Cultura, de acuerdo con el Consejo de Estado y previa deliberación del Consejo de Ministros en su reunión del día 17 de septiembre de 1999,

D I S P O N G O :

Artículo 1. Finalidad de las enseñanzas. Las enseñanzas del grado superior de Danza tendrán como finalidad el estudio e investigación de la danza como creación y la transmisión de conocimientos relacionados con este hecho artístico, en el marco del artículo 38 de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.

Artículo 2. El título superior de Danza.

1. El grado superior de las enseñanzas de Danza comprenderá un solo ciclo, según lo dispuesto en el artículo 39.1.c) de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, cuya duración será de cuatro cursos académicos.

2. Quienes superen el grado superior de las enseñanzas de Danza, de acuerdo con lo establecido en el artículo 42.3 de la citada Ley Orgánica, tendrán derecho al título superior de Danza, en la especialidad correspondiente, que será equivalente, a todos los efectos, al título de Licenciado universitario.

Artículo 3. El currículo del grado superior de Danza.

A los efectos de lo dispuesto en este Real Decreto, se entiende por currículo del grado superior de Danza el conjunto de objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación que han de regular la práctica docente.

Artículo 4. Enseñanzas mínimas.

1. Las enseñanzas mínimas correspondientes a los estudios del grado superior de Danza se regirán por lo establecido en el presente Real Decreto, de acuerdo con el artículo 4.2 de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.

2. Las Administraciones educativas competentes establecerán el currículo de las enseñanzas del grado superior de Danza, del que formarán parte, en todo caso, las enseñanzas mínimas fijadas en el presente Real Decreto.

Artículo 5. Objetivos del currículo.

Al establecer el currículo de las enseñanzas del grado superior de Danza las Administraciones educativas fomentarán la autonomía pedagógica y organizativa de los centros, favorecerán el trabajo en equipo de los profesores y estimularán la actividad investigadora de los mismos, a través, entre otros ámbitos y medios, de la práctica docente.

Artículo 6. Estructura de los estudios.

El currículo de los estudios del grado superior de Danza se estructurará en cuatro cursos académicos y dos especialidades:

- a) Pedagogía de la Danza.
- b) Coreografía y Técnicas de Interpretación de la Danza.

Artículo 7. Objetivos generales de la especialidad 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.

Artículo 8. Objetivos generales de la especialidad Coreografía y Técnicas de Interpretación de la Danza.

Las enseñanzas del grado superior de Danza correspondientes a la especialidad de Coreografía y Técnicas de Interpretación 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 de expresión a través de la danza.
- c) Comprender los procesos psicológicos y los sistemas de percepción que afectan al hecho artístico de la danza.
- d) Conocer el marco jurídico, administrativo y de gestión en el que se desarrolla la producción de los espectáculos de danza.
- e) Dominar los elementos que rigen la composición coreográfica clásica y contemporánea y los factores interpretativos espaciales y temporales que afectan a la escenificación y la percepción de los espectáculos de danza.
- f) Conocer y analizar el repertorio y las escuelas, estilos y técnicas de danza como base para la creación artística y la investigación en las técnicas interpretativas.
- g) Profundizar en las técnicas de interpretación de la danza. Conocer el proceso creativo de los bailarines.
- h) Conocer y utilizar la música como parte del proceso creativo.

Artículo 9. Duración total del currículo y tiempos lectivos mínimos.

1. La unidad de valoración temporal, tanto global de la especialidad como parcial de los cursos, materias y asignaturas que integran el currículo será el crédito. Cada crédito equivaldrá a diez horas lectivas.
2. La duración total del grado superior de Danza establecido en el artículo 1 de este Real Decreto será de 300 créditos equivalentes a tres mil horas lectivas.
3. La duración de los tiempos lectivos mínimos que establece este Real Decreto se corresponde con el 50 por 100 de la duración total del currículo, en relación con el artículo 4.2 de la Ley Orgánica 1/1990, de Ordenación General del Sistema Educativo.

Artículo 10. Desarrollo del currículo.

1. Los contenidos mínimos correspondientes a las especialidades de grado superior de Danza referido a las materias, así como sus tiempos lectivos mínimos son los establecidos en el anexo de la presente norma.
2. Al establecer el currículo las Administraciones educativas organizarán cada una de las materias en una o varias asignaturas y determinarán el curso o cursos en que deberán realizarse, pudiendo incrementar los tiempos lectivos mínimos que para ellas se fijan en la presente norma. La normativa reguladora del currículo deberá hacer constar aquellas materias de las establecidas en el presente Real Decreto a las que correspondan dichas asignaturas. Asimismo, las Administraciones educativas podrán complementar el currículo con otras asignaturas no vinculadas a las materias que se establecen en el presente Real Decreto.
3. Las Administraciones educativas establecerán los criterios de promoción que consideren oportunos, así como las normas que regulen la permanencia de los alumnos en el centro.

Artículo 11. Evaluación.

1. La evaluación de los alumnos se basará en la consecución de los objetivos generales recogidos en este Real Decreto, así como de los objetivos específicos que establezcan las Administraciones educativas y los centros en sus proyectos curriculares, de acuerdo con lo previsto en los artículos 3.2 y 4 de la presente norma.
2. La evaluación será continua y diferenciada en cada una de las asignaturas que constituyen el currículo.

Artículo 12. Requisitos de acceso.

1. Para el acceso al grado superior de las enseñanzas de Danza será necesario reunir los siguientes requisitos, de acuerdo con el artículo 40.3 de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo:
 - a) Estar en posesión del título de bachiller establecido en dicha Ley Orgánica o estar en posesión de cualquiera de las titulaciones o estudios mencionados en la disposición adicional primera de este Real Decreto.
 - b) Haber aprobado los estudios correspondientes al tercer ciclo de grado medio de Danza.

- c) Haber superado la prueba específica correspondiente a la especialidad por la que se opte, que se regula en los artículos 14, 15 y 18 del presente Real Decreto.
2. No obstante lo previsto en el apartado anterior, será posible acceder a estas enseñanzas sin cumplir los requisitos académicos establecidos mediante la prueba de acceso a la especialidad por la que se opte, que se regula en los artículos 16, 17 y 18 del presente Real Decreto, siempre que el aspirante demuestre tener tanto los conocimientos y aptitudes propios del grado medio como las habilidades específicas y conocimientos básicos necesarios para cursar con aprovechamiento las enseñanzas correspondientes al grado superior.

Artículo 13. Convocatoria de pruebas de acceso.

1. Las pruebas de acceso a los estudios del grado superior de Danza se realizarán mediante convocatoria en los centros superiores de enseñanza de danza públicos y privados autorizados.
2. Corresponderá a las Administraciones educativas la convocatoria, organización y desarrollo de las pruebas de acceso en los centros de su ámbito competencial, quedando sujetas, en todo caso, a lo establecido en el presente Real Decreto.
3. El aspirante tendrá hasta cuatro convocatorias para superar la prueba de acceso. En el caso de que la calificación global obtenida superase el 5, pero no fuese suficiente para la obtención de la correspondiente plaza, podrá realizar la prueba de acceso en sucesivas convocatorias con el fin de mejorar dicha calificación.
4. La superación de la prueba de acceso faculta solamente para matricularse en el curso académico para el que haya sido convocado.

Artículo 14. Prueba de acceso con requisitos académicos.

1. La prueba de acceso al grado superior de las enseñanzas de Danza a que se refiere el artículo 12.1 de este Real Decreto constará de dos ejercicios.
2. El primer ejercicio será escrito, común a las dos especialidades, sobre un tema general propuesto por el tribunal relacionado con la danza que permita comprobar la formación artística del aspirante, a través de la utilización del lenguaje, la comprensión de conceptos y la capacidad de relacionar y sintetizar. Este ejercicio se calificará entre 0 y 10 puntos, siendo preciso para su superación una puntuación igual o superior a 5 puntos.
3. El segundo ejercicio se referirá a la especialidad elegida y tendrá carácter teórico-práctico. Corresponderá a las Administraciones educativas establecer su estructura y contenidos. Este ejercicio tendrá como objetivos:
- a) En la especialidad de Pedagogía de la Danza: evaluar los conocimientos generales técnicos, artísticos, creativos e interpretativos de la danza que posee el aspirante y su aptitud para transmitirlos.
- b) En la especialidad de Coreografía y Técnicas de Interpretación de la Danza: evaluar los conocimientos generales del repertorio coreográfico y de las técnicas de danza que posee el aspirante y su aptitud para analizar los recursos emocionales, expresivos y artísticos que son necesarios para la creación. Este ejercicio se calificará entre 0 y 10 puntos, siendo preciso para su superación una puntuación igual o superior a 5 puntos.

Artículo 15. Calificación global de la prueba ordinaria.

La calificación global de la prueba a que se refiere el artículo anterior resultará de la media aritmética entre las puntuaciones obtenidas, siendo preciso para su superación aprobar cada uno de los dos ejercicios de la misma.

Artículo 16. Prueba de acceso sin requisitos académicos.

1. La prueba de acceso al grado superior de las enseñanzas de danza a que se refiere el artículo 12.2 de este Real Decreto constará de dos ejercicios.
2. Un primer ejercicio, consistente en la exposición oral de los trabajos y actividades realizados en el área de la especialidad correspondiente, seguida de un debate al respecto con el tribunal en el que éste podrá formular al aspirante las preguntas que considere oportunas para la adecuada evaluación de su madurez intelectual, formación artística y actividades desarrolladas en el ámbito de la danza. Para la realización de este ejercicio, los aspirantes deberán aportar, previamente a su celebración, una memoria justificativa y documentación de los trabajos y actividades realizados. Este ejercicio se calificará entre 0 y 10 puntos, siendo preciso para su superación una puntuación igual o superior a 5 puntos.
3. Un segundo ejercicio, de índole teórico-práctica, cuya estructura y contenido correspondiente a cada especialidad serán determinados por las Administraciones educativas. Este ejercicio tendrá como objetivos:
- a) En la especialidad de Pedagogía de la Danza, evaluar los conocimientos generales teóricos, artísticos, creativos e interpretativos de la danza que posee el aspirante y su aptitud para transmitirlos.
- b) En la especialidad de Coreografía y Técnicas de Interpretación de la Danza, evaluar los conocimientos generales del repertorio coreográfico y de las técnicas de danza que posee el aspirante y su aptitud para analizar los recursos emocionales expresivos y artísticos que son necesarios para la creación. Este ejercicio se calificará entre 0 y 10 puntos, siendo preciso para su superación una puntuación igual o superior a 5 puntos.

Artículo 17. Calificación global de la prueba extraordinaria.

La calificación global de la prueba a que se refiere el artículo anterior resultará de la media aritmética de las puntuaciones obtenidas en los dos ejercicios, siendo preciso para su superación aprobar cada uno de los dos ejercicios de la misma.

Artículo 18. Prueba voluntaria.

Además de los ejercicios primero y segundo, a los que se refieren los artículos 14 y 16 de este Real Decreto, los alumnos dispondrán de una prueba de carácter voluntario.

En el caso de la prueba de acceso, a la que se refiere el artículo 12.1 de este Real Decreto, los alumnos podrán exponer oralmente ante el tribunal los trabajos y actividades realizados en el área de la especialidad correspondiente, debidamente documentados, que el tribunal evaluará. En el caso de la prueba de acceso, a la que se refiere el artículo 12.2 de este Real Decreto, el alumno podrá hacer una exposición oral sobre un tema libre relacionado con la especialidad correspondiente, que el tribunal evaluará. En ambos casos, si el tribunal lo considera oportuno, la exposición oral servirá para mejorar hasta en 1 punto la calificación global de las pruebas anteriores, sin que, en ningún caso, pueda superarse la calificación total de 10 puntos.

Artículo 19. Plazas disponibles.

1. Las Administraciones educativas determinarán las plazas disponibles en cada especialidad, atendiendo a la capacidad de los centros y a las necesidades de los diferentes sectores profesionales, fijando, en su caso, un porcentaje de alumnos de nacionalidad extranjera, excepto los de los Estados de la Unión Europea que, a estos efectos, tendrán el mismo tratamiento que el que corresponde a los de nacionalidad española.

2. Cuando la demanda de plazas sea superior a la disponibilidad de puestos de una de las especialidades, para la adjudicación de éstas se considerarán prioritariamente las solicitudes de los alumnos que superen las pruebas del centro.

3. Sólo en el caso de que queden plazas disponibles podrán adjudicarse a otros alumnos que hayan realizado la prueba en un centro distinto.

4. Los centros atenderán a las solicitudes a que se refieren los apartados 2 y 3 de este artículo, de acuerdo con las calificaciones obtenidas en las pruebas de acceso a la correspondiente especialidad.

Disposición adicional primera.

Acceso de los alumnos de COU o Bachillerato Experimental o equivalente.

Los alumnos que hayan superado el Curso de Orientación Universitaria del sistema educativo anterior a la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación

General del Sistema Educativo, o el Bachillerato Experimental, aprobado por la Orden de 21 de octubre de 1986, o estudios equivalentes, tendrán reconocidos iguales derechos, a efectos de acceso a las enseñanzas del grado superior de Danza, que los que estén en posesión del título de Bachiller a que se refiere el artículo 12 del presente Real Decreto.

Disposición adicional segunda.

Estudios de tercer ciclo. Según lo previsto en el artículo 42.4 de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, las Administraciones educativas fomentarán convenios con las Universidades a fin de facilitar la organización de estudios de tercer ciclo destinados a los titulados superiores en Danza.

Disposición adicional tercera. Requisitos mínimos de los centros y de la enseñanza.

Para la impartición del grado superior de Danza se estará a lo dispuesto en el Real Decreto 389/1992, de 15 de abril, por el que se establecen los requisitos mínimos de los centros que imparten enseñanzas artísticas. De acuerdo con lo previsto en el citado Real Decreto, corresponde a las Administraciones educativas clasificar las asignaturas del currículo en prácticas y teóricas. En todo caso, en el grado superior de Danza se mantendrá como máximo una relación numérica profesor alumno de 1/25, sin perjuicio de que las Administraciones educativas puedan fijar ratios más reducidas para determinadas asignaturas prácticas.

Disposición final primera. Documentos básicos de evaluación.

El Ministro de Educación y Cultura, previa consulta con las Comunidades Autónomas que estén en el ejercicio pleno de sus competencias en materia educativa, determinará, a efectos de lo dispuesto en los artículos 11 y 12 del presente Real Decreto, los documentos básicos de evaluación que garanticen la movilidad de los alumnos que cursen las enseñanzas de grado superior de Danza.

Disposición final segunda. Habilitación legal y competencia estatal.

El presente Real Decreto, que se dicta en virtud de la habilitación que confiere al Gobierno el artículo 4 en relación con los artículos 39.1, 40.3 y 40.4 de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, y en uso de la competencia estatal para la fijación de las enseñanzas mínimas recogida expresamente en la disposición adicional primera.2.c) de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación, tiene carácter de norma básica.

Disposición final tercera. Desarrollo normativo.

El Ministro de Educación y Cultura y las autoridades correspondientes de las Comunidades Autónomas podrán dictar, en el ámbito de sus respectivas competencias, las normas que sean precisas para su aplicación y desarrollo.

Disposición final cuarta. Revisión de las enseñanzas.

Periódicamente y, en todo caso, en un plazo no superior a cinco años, el Ministro de Educación y Cultura, a instancia propia o a solicitud de las Administraciones educativas, procederá a revisar y, en su caso, actualizar los estudios superiores de Danza regulados en el presente Real Decreto, a fin de garantizar su permanente adaptación a la evolución del ejercicio profesional, la investigación y creación artística, así como a la demanda social.

Disposición final quinta. Entrada en vigor.

El presente Real Decreto entrará en vigor el día siguiente al de su publicación en el «Boletín Oficial del Estado».

Dado en Madrid a 17 de septiembre de 1999.

JUAN CARLOS R.

El Ministro de Educación y Cultura,
MARIANO RAJOY BREY

8.5. LOE (Extracto)

JEFATURA DEL ESTADO. LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (BOE núm. 106 Jueves 4 mayo 2006)

JUAN CARLOS I
REY DE ESPAÑA

A todos los que la presente vieren y entendieren. Sabed: Que las Cortes Generales han aprobado y Yo vengo en sancionar la siguiente ley orgánica.

PREÁMBULO

Las sociedades actuales conceden gran importancia a la educación que reciben sus jóvenes, en la convicción de que de ella dependen tanto el bienestar individual como el colectivo. La educación es el medio más adecuado para construir su personalidad, desarrollar al máximo sus capacidades, conformar su propia identidad personal y configurar su comprensión de la realidad, integrando la dimensión cognoscitiva, la afectiva y la axiológica. Para la sociedad, la educación es el medio de transmitir y, al mismo tiempo, de renovar la cultura y el acervo de conocimientos y valores que la sustentan, de extraer las máximas posibilidades de sus fuentes de riqueza, de fomentar la convivencia democrática y el respeto a las diferencias individuales, de promover la solidaridad y evitar la discriminación, con el objetivo fundamental de lograr la necesaria cohesión social. Además, la educación es el medio más adecuado para garantizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, responsable, libre y crítica, que resulta indispensable para la constitución de sociedades avanzadas, dinámicas y justas. Por ese motivo, una buena educación es la mayor riqueza y el principal recurso de un país y de sus ciudadanos.

Esa preocupación por ofrecer una educación capaz de responder a las cambiantes necesidades y a las demandas que plantean las personas y los grupos sociales no es nueva. Tanto aquéllas como éstos han depositado históricamente en la educación sus esperanzas de progreso y de desarrollo. La concepción de la educación como un instrumento de mejora de la condición humana y de la vida colectiva ha sido una constante, aunque no siempre esa aspiración se haya convertido en realidad. El interés histórico por la educación se vio reforzado con la aparición de los sistemas educativos contemporáneos. Esas estructuras dedicadas a la formación de los ciudadanos fueron concebidas como instrumentos fundamentales para la construcción de los Estados nacionales, en una época decisiva para su configuración. A partir de entonces, todos los países han prestado una atención creciente a sus sistemas de educación y formación, con el objetivo de adecuarlos a las circunstancias cambiantes y a las expectativas que en ellos se depositaban en cada momento histórico. En consecuencia, su evolución ha sido muy notable, hasta llegar a poseer en la actualidad unas características claramente diferentes de las que tenían en el momento de su constitución. En cada fase de su evolución, los sistemas educativos han tenido que responder a unos retos prioritarios. En la segunda mitad del siglo XX se enfrentaron a la exigencia de hacer efectivo el derecho de todos los ciudadanos a la educación. La universalización de la enseñanza primaria, que ya se había alcanzado en algunos países a finales del siglo XIX, se iría completando a lo largo del siguiente, incorporando además el acceso generalizado a la etapa secundaria, que pasó así a considerarse parte integrante de la educación básica. El objetivo prioritario consistió en hacer efectiva una escolarización más prolongada y con unas metas más ambiciosas para todos los jóvenes de ambos sexos.

En los años finales del siglo XX, el desafío consistió en conseguir que esa educación ampliamente generalizada fuese ofrecida en unas condiciones de alta calidad, con la exigencia además de que tal beneficio alcanzase a todos los ciudadanos. En noviembre de 1990 se reunían en París los Ministros de Educación de los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, con objeto de abordar cómo podía hacerse efectiva una educación y una formación de calidad para todos. El desafío era cada vez más apremiante y los responsables educativos de los países con mayor nivel de desarrollo se aprestaron a darle una respuesta satisfactoria. Catorce años más tarde, en septiembre de 2004, los más de sesenta ministros reunidos en Ginebra, con ocasión de la 47.ª Conferencia Internacional de Educación convocada por la UNESCO, demostraban la misma inquietud, poniendo así de manifiesto la vigencia del desafío planteado en la década precedente. Si en 1990 eran los responsables de los países más desarrollados quienes llamaban la atención acerca de la necesidad de combinar calidad con equidad en la oferta educativa, en 2004 eran los de un número mucho más amplio de Estados, de características y niveles de desarrollo muy diversos, quienes se planteaban la misma cuestión. Lograr que todos los ciudadanos puedan recibir una educación y una formación de calidad, sin que ese bien quede limitado solamente a algunas personas o sectores sociales, resulta acuciante en el momento actual. Países muy diversos, con sistemas políticos distintos y gobiernos de diferente orientación, se están planteando ese objetivo. España no puede en modo alguno constituir una excepción. La generalización de la educación básica ha sido tardía en nuestro país. Aunque la obligatoriedad escolar se promulgó en 1857 y en 1964 se extendió desde los seis hasta los catorce años, hubo que esperar hasta mediados de la década de los ochenta del siglo pasado para que dicha prescripción se hiciese realidad. La Ley General de

Educación de 1970 supuso el inicio de la superación del gran retraso histórico que aquejaba al sistema educativo español. La Ley Orgánica del Derecho a la Educación proporcionó un nuevo y decidido impulso a ese proceso de modernización educativa, pero la consecución total de ese objetivo tuvo que esperar aún bastantes años. La Ley 14/1970, General de Educación y de Financiación de la Reforma Educativa, y la Ley Orgánica 8/1985, reguladora del Derecho a la Educación, declaraban la educación como servicio público. La Ley Orgánica de Educación sigue y se inscribe en esta tradición. El servicio público de la educación considera a ésta

esencial de la comunidad, que debe hacer que la educación escolar sea asequible a todos, sin distinción de ninguna clase, en condiciones de igualdad de oportunidades, con garantía de regularidad y continuidad y adaptada progresivamente a los cambios sociales. El servicio público de la educación puede ser prestado por los poderes públicos y por la iniciativa social, como garantía de los derechos fundamentales de los ciudadanos y la libertad de enseñanza.

En 1990, la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo estableció en diez años el período de obligatoriedad escolar y proporcionó un impulso y prestigio profesional y social a la formación profesional que permitiría finalmente equiparar a España con los países más avanzados de su entorno. Como consecuencia de esa voluntad expresada en la Ley, a finales del siglo XX se

había conseguido que todos los jóvenes españoles de ambos sexos asistiesen a los centros educativos al menos entre los seis y los dieciséis años y que muchos de ellos comenzasen antes su escolarización y la prolongasen después. Se había acortado así una distancia muy importante con los países de la Unión Europea, en la que España se había integrado en 1986.

A pesar de estos logros indudables, desde mediados de la década de los noventa se viene llamando la atención acerca de la necesidad de mejorar la calidad de la educación que reciben nuestros jóvenes. La realización de diversas evaluaciones acerca de la reforma experimental

de las enseñanzas medias que se desarrolló en los años ochenta y la participación española en algunos estudios internacionales a comienzos de los noventa evidenciaron unos niveles insuficientes de rendimiento, sin duda explicables, pero que exigían una actuación decidida. En consecuencia, en 1995 se aprobó la Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes, con el propósito de desarrollar y modificar algunas de las disposiciones establecidas en la

LOGSE orientadas a la mejora de la calidad. En el año 2002 se quiso dar un paso más hacia el mismo objetivo, mediante la promulgación de la Ley Orgánica de Calidad de la Educación.

En los comienzos del siglo XXI, la sociedad española tiene la convicción de que es necesario mejorar la calidad de la educación, pero también de que ese beneficio debe llegar a todos los jóvenes, sin exclusiones. Como se ha subrayado muchas veces, hoy en día se considera que la

calidad y la equidad son dos principios indisolubles. Algunas evaluaciones internacionales recientes han puesto claramente de manifiesto que es posible combinar calidad y equidad y que no deben considerarse objetivos contrapuestos. Ningún país puede desperdiciar la reserva de talento

que poseen todos y cada uno de sus ciudadanos, sobre todo en una sociedad que se caracteriza por el valor creciente que adquieren la información y el conocimiento para el desarrollo económico y social. Y del reconocimiento de ese desafío deriva la necesidad de proponerse la meta

de conseguir el éxito escolar de todos los jóvenes. La magnitud de este desafío obliga a que los objetivos que deban alcanzarse sean asumidos no sólo por las Administraciones educativas y por los componentes de la comunidad escolar, sino por el conjunto de la sociedad.

Por ese motivo y con el propósito de estimular un debate social sobre la educación, con carácter previo a promover cualquier iniciativa legislativa, el Ministerio de Educación y Ciencia publicó en septiembre de 2004 el documento que lleva por título «Una educación de calidad para todos y entre todos», en el que se presentaban un conjunto de análisis y diagnósticos sobre la situación

educativa actual y se sometían a debate una serie de propuestas de solución.

Tanto las Comunidades Autónomas como las organizaciones representadas en los Consejos

Escolares del Estado y Autonómicos fueron invitadas formalmente a expresar su opinión y manifestar su postura ante tales propuestas. Además, otras muchas personas, asociaciones y grupos hicieron llegar al Ministerio de Educación y Ciencia sus reflexiones y sus propias propuestas,

que fueron difundidas por diversos medios, respondiendo así a la voluntad de transparencia que debe presidir cualquier debate público. Como resultado de ese proceso de debate, se ha publicado un documento de síntesis, que recoge un resumen de las contribuciones realizadas por las distintas organizaciones, asociaciones y colectivos.

El desarrollo de este proceso de debate, que se ha prolongado durante seis meses, ha permitido contrastar posiciones y puntos de vista, debatir acerca de los problemas existentes en el sistema educativo español y buscar el máximo grado de acuerdo en torno a sus posibles soluciones. Este período ha resultado fundamental para identificar los principios que deben regir el sistema educativo

y para traducirlos en formulaciones normativas. Tres son los principios fundamentales que presiden

esta Ley. El primero consiste en la exigencia de proporcionar una educación de calidad a todos los ciudadanos de ambos sexos, en todos los niveles del sistema educativo. Ya se ha aludido al desafío que esa exigencia implica para los sistemas educativos actuales y en concreto para el español. Tras haber conseguido que todos los jóvenes estén escolarizados hasta los dieciséis años de edad, el

objetivo consiste ahora en mejorar los resultados generales y en reducir las todavía elevadas tasas de terminación de la educación básica sin titulación y de abandono temprano de los estudios. Se trata de conseguir que todos los ciudadanos alcancen el máximo desarrollo posible de todas sus capacidades, individuales y sociales, intelectuales, culturales y emocionales para lo que necesitan recibir una educación de calidad adaptada a sus necesidades. Al mismo tiempo, se les debe garantizar una igualdad efectiva de oportunidades, prestando los apoyos necesarios, tanto al alumnado que lo requiera como a los centros en los que están escolarizados. En suma, se trata de mejorar el nivel educativo de todo el alumnado, conciliando la calidad de la educación con la

equidad de su reparto. El segundo principio consiste en la necesidad de que todos los componentes de la comunidad educativa colaboren para conseguir ese objetivo tan ambicioso. La combinación de calidad y equidad que implica el principio anterior exige ineludiblemente la realización de un esfuerzo compartido. Con frecuencia se viene insistiendo en el esfuerzo de los estudiantes. Se trata de un principio fundamental, que no debe ser ignorado, pues sin un esfuerzo personal, fruto de una actitud responsable y comprometida con la propia formación, es muy difícil conseguir el pleno desarrollo de las capacidades individuales. Pero la responsabilidad del éxito escolar de todo el alumnado no sólo recae sobre el alumnado individualmente considerado, sino también sobre sus familias, el profesorado, los centros docentes, las Administraciones educativas y, en última instancia, sobre la sociedad en su conjunto, responsable última de la calidad del sistema educativo.

El principio del esfuerzo, que resulta indispensable para lograr una educación de calidad, debe aplicarse a todos los miembros de la comunidad educativa. Cada uno de ellos tendrá que realizar una contribución específica. Las familias habrán de colaborar estrechamente y deberán comprometerse con el trabajo cotidiano de sus hijos y con la vida de los centros docentes. Los centros y el profesorado deberán esforzarse por construir entornos de aprendizaje ricos, motivadores y exigentes. Las Administraciones educativas tendrán que facilitar a todos los componentes de la comunidad escolar el cumplimiento de sus funciones, proporcionándoles los recursos que necesitan y reclamándoles al mismo tiempo su compromiso y esfuerzo. La sociedad, en suma, habrá de apoyar al sistema educativo y crear un entorno favorable para la formación personal a lo largo de toda la vida. Solamente el compromiso y el esfuerzo compartido permitirán la consecución de objetivos tan ambiciosos. Una de las consecuencias más relevantes del principio del esfuerzo compartido consiste en la necesidad de llevar a cabo una escolarización equitativa del alumnado.

La Constitución española reconoció la existencia de una doble red de centros escolares, públicos y privados, y la Ley Orgánica del Derecho a la Educación dispuso un sistema de conciertos para conseguir una prestación efectiva del servicio público y social de la educación, de manera gratuita, en condiciones de igualdad y en el marco de la programación general de la enseñanza. Ese modelo, que respeta el derecho a la educación y a la libertad de enseñanza, ha venido funcionando satisfactoriamente, en líneas generales, aunque con el paso del tiempo se han manifestado nuevas necesidades. Una de las principales se refiere a la distribución equitativa del alumnado entre los distintos centros docentes. Con la ampliación de la edad de escolarización obligatoria y el acceso a la educación de nuevos grupos estudiantiles, las condiciones en que los centros desarrollan su tarea se han hecho más complejas. Resulta, pues, necesario atender a la diversidad del alumnado y contribuir de manera equitativa a los nuevos retos y las dificultades que esa diversidad genera. Se trata, en última instancia, de que todos los centros, tanto los de titularidad pública como los privados concertados, asuman su compromiso social con la educación y realicen una escolarización sin exclusiones, acentuando así el carácter complementario de ambas redes escolares, aunque sin perder su singularidad. A cambio, todos los centros sostenidos con fondos públicos deberán recibir los recursos materiales y humanos necesarios para cumplir sus tareas. Para prestar el servicio público de la educación, la sociedad debe dotarlos adecuadamente.

El tercer principio que inspira esta Ley consiste en un compromiso decidido con los objetivos educativos planteados por la Unión Europea para los próximos años. El proceso de construcción europea está llevando a una cierta convergencia de los sistemas de educación y formación, que se ha traducido en el establecimiento de unos objetivos educativos comunes para este inicio del siglo XXI. La pretensión de convertirse en la próxima década en la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica, capaz de lograr un crecimiento económico sostenido, acompañado de una mejora cuantitativa y cualitativa del empleo y de una mayor cohesión social, se ha plasmado en la formulación de unos objetivos educativos comunes. A la vista de la evolución acelerada de la ciencia y la tecnología y el impacto que dicha evolución tiene en el desarrollo social, es más necesario que nunca que la educación prepare adecuadamente para vivir en la nueva sociedad del conocimiento y poder afrontar los retos que de ello se derivan.

Es por ello por lo que en primer lugar, la Unión Europea y la UNESCO se han propuesto mejorar la calidad y la eficacia de los sistemas de educación y de formación, lo que implica mejorar la capacitación de los docentes, desarrollar las aptitudes necesarias para la sociedad del conocimiento, garantizar el acceso de todos a las tecnologías de la información y la comunicación, aumentar la matriculación en los estudios científicos, técnicos y artísticos y aprovechar al máximo los recursos disponibles, aumentando la inversión en recursos humanos. En segundo lugar, se ha planteado facilitar el acceso generalizado a los sistemas de educación y formación, lo que supone construir un entorno de aprendizaje abierto, hacer el aprendizaje más atractivo y promocionar la ciudadanía activa, la igualdad de oportunidades y la cohesión social. En tercer lugar, se ha marcado el objetivo de abrir estos sistemas al mundo exterior, lo que exige reforzar los lazos con la vida laboral, con la investigación y con la sociedad en general, desarrollar el espíritu emprendedor, mejorar el aprendizaje de idiomas extranjeros, aumentar la movilidad y los intercambios y reforzar la cooperación europea.

El sistema educativo español debe acomodar sus actuaciones en los próximos años a la consecución de estos objetivos compartidos con sus socios de la Unión Europea. En algunos casos, la situación educativa española se encuentra cercana a la fijada como objetivo para el final de esta década. En otros, sin embargo, la distancia es notable. La participación activa de España en la Unión Europea obliga a la mejora de los niveles educativos, hasta lograr situarlos en una posición acorde con su posición en Europa, lo que exige un compromiso y un esfuerzo decidido, que también esta Ley asume. Para conseguir que estos principios se conviertan en realidad, hay que actuar en varias direcciones complementarias. En primer lugar, se debe concebir la formación como un proceso permanente, que se desarrolla durante toda la vida. Si el aprendizaje se ha concebido tradicionalmente como una tarea que corresponde sobre todo a la etapa de la niñez y la adolescencia, en la actualidad ese planteamiento resulta claramente insuficiente. Hoy se sabe que la capacidad de aprender se mantiene a lo largo de los

años, aunque cambien el modo en que se aprende y la motivación para seguir formándose. También se sabe que las necesidades derivadas de los cambios económicos y sociales obligan a los ciudadanos a ampliar permanentemente su formación. En consecuencia, la atención hacia la educación de las personas adultas se ha visto incrementada.

Fomentar el aprendizaje a lo largo de toda la vida implica, ante todo, proporcionar a los jóvenes una educación completa, que abarque los conocimientos y las competencias básicas que resultan necesarias en la sociedad actual, que les permita desarrollar los valores que sustentan la práctica de la ciudadanía democrática, la vida en común y la cohesión social, que estimule en ellos y ellas el deseo de seguir aprendiendo y la capacidad de aprender por sí mismos. Además, supone ofrecer posibilidades a las personas jóvenes y adultas de combinar el estudio y la formación con la actividad laboral o con otras actividades. Para permitir el tránsito de la formación al trabajo y viceversa, o de éstas a otras actividades, es necesario incrementar la flexibilidad del sistema educativo. Aunque el sistema educativo español haya ido perdiendo parte de su rigidez inicial con el paso del tiempo, no ha favorecido en general la existencia de caminos de ida y vuelta hacia el estudio y la formación. Permitir que los jóvenes que abandonaron sus estudios de manera temprana puedan retomarlos y completarlos y que las personas adultas puedan continuar su aprendizaje a lo largo de la vida exige concebir el sistema educativo de manera más flexible. Y esa flexibilidad implica establecer conexiones entre los distintos tipos de enseñanzas, facilitar el paso de unas a otras y permitir la configuración de vías formativas adaptadas a las necesidades e intereses personales.

La flexibilidad del sistema educativo lleva aparejada necesariamente la concesión de un espacio propio de autonomía a los centros docentes. La exigencia que se le plantea de proporcionar una educación de calidad a todo el alumnado, teniendo al mismo tiempo en cuenta la diversidad de sus intereses, características y situaciones personales, obliga a reconocerle una capacidad de decisión que afecta tanto a su organización como a su modo de funcionamiento. Aunque las Administraciones deban establecer el marco general en que debe desenvolverse la actividad educativa, los centros deben poseer un margen propio de autonomía que les permita adecuar su actuación a sus circunstancias concretas y a las características de su alumnado, con el objetivo de conseguir el éxito escolar de todos los estudiantes. Los responsables de la educación deben proporcionar a los centros los recursos y los medios que necesitan para desarrollar su actividad y alcanzar tal objetivo, mientras que éstos deben utilizarlos con rigor y eficiencia para cumplir su cometido del mejor modo posible. Es necesario que la normativa combine ambos aspectos, estableciendo las normas comunes que todos tienen que respetar, así como el espacio de autonomía que se ha de conceder a los centros docentes.

La existencia de un marco legislativo capaz de combinar objetivos y normas comunes con la necesaria autonomía pedagógica y de gestión de los centros docentes obliga, por otra parte, a establecer mecanismos de evaluación y de rendición de cuentas. La importancia de los desafíos que afronta el sistema educativo demanda como contrapartida una información pública y transparente acerca del uso que se hace de los medios y los recursos puestos a su disposición, así como una valoración de los resultados que con ellos se alcanzan. La evaluación se ha convertido en un valioso instrumento de seguimiento y de valoración de los resultados obtenidos y de mejora de los procesos que permiten obtenerlos.

Por ese motivo, resulta imprescindible establecer procedimientos de evaluación de los distintos ámbitos y agentes de la actividad educativa, alumnado, profesorado, centros, currículo, Administraciones, y comprometer a las autoridades correspondientes a rendir cuentas de la situación existente y el desarrollo experimentado en materia de educación. La actividad de los centros docentes recae, en última instancia, en el profesorado que en ellos trabaja. Conseguir que todos los jóvenes desarrollen al máximo sus capacidades, en un marco de calidad y equidad, convertir los objetivos generales en logros concretos, adaptar el currículo y la acción educativa a las circunstancias específicas en que los centros se desenvuelven, conseguir que los padres y las madres se impliquen en la educación de sus hijos, no es posible sin un profesorado comprometido en su tarea. Por una parte, los cambios que se han producido en el sistema educativo y en el funcionamiento de los centros docentes obligan a revisar el modelo de la formación inicial del profesorado y adecuarlo al entorno europeo. Por otra parte, el desarrollo profesional exige un compromiso por parte de las Administraciones educativas por la formación continua del profesorado ligada a la práctica educativa. Y todo ello resulta imposible sin el necesario reconocimiento social de la función que los profesores desempeñan y de la tarea que desarrollan.

Una última condición que debe cumplirse para permitir el logro de unos objetivos educativos tan ambiciosos como los propuestos consiste en acometer una simplificación y una clarificación normativas, en un marco de pleno respeto al reparto de competencias que en materia de educación establecen la Constitución española y las leyes que la desarrollan. A partir de 1990 se ha producido una proliferación de leyes educativas y de sus correspondientes desarrollos reglamentarios, que han ido derogando parcialmente las anteriores, provocando una falta de claridad en cuanto a las normas aplicables a la ordenación académica y al funcionamiento del sistema educativo. En consecuencia, conviene simplificar la normativa vigente, con el propósito de hacerla más clara, comprensible y sencilla. Además, la finalización en el año 2000 del proceso de transferencias en materia de educación ha creado unas nuevas condiciones, muy diferentes de las existentes en 1990, que aconsejan revisar el conjunto de la normativa vigente para las enseñanzas distintas de las universitarias. Cuando ya se ha desarrollado plenamente el marco de reparto de competencias, que en materia de educación estableció la Constitución española, las nuevas leyes que se aprueben deben conciliar el respeto a dicho reparto competencial con la necesaria vertebración territorial del sistema educativo. La normativa básica estatal, de carácter común, y la normativa autonómica, aplicable al territorio correspondiente, deben combinarse con nuevos mecanismos de cooperación que permitan el desarrollo concertado de políticas educativas de ámbito supracomunitario. Con esta Ley se asegura la necesaria homogeneidad básica y la unidad del sistema educativo y se resalta el amplio campo normativo y ejecutivo de que disponen estatutariamente las Comunidades Autónomas para cumplir los fines del sistema educativo. La Ley contiene una propuesta de cooperación territorial y entre Administraciones para desarrollar proyectos y programas de interés general, para compartir información y aprender de las mejores prácticas.

Los principios anteriormente enunciados y las vías de actuación señaladas constituyen el fundamento en que se asienta la presente Ley. Su objetivo último consiste en sentar las bases que permitan hacer frente a los importantes desafíos que la educación española tiene ante sí y lograr las ambiciosas metas que se ha propuesto para los próximos años. Para ello, la Ley parte de los avances que el sistema educativo ha realizado en las últimas décadas, incorporando todos aquellos aspectos estructurales y de ordenación que han demostrado su pertinencia y su eficacia y proponiendo cambios en aquellos otros que requieren revisión. Se ha huido de la tentación de pretender cambiar todo el sistema educativo, como si se partiese de cero, y se ha optado, en cambio, por tener en cuenta la experiencia adquirida y los avances registrados. En última instancia, la Ley se asienta en la convicción de que las reformas educativas deben ser continuas y paulatinas y que el papel de los legisladores y de los responsables de la educación no es otro que el de favorecer la mejora continua y progresiva de la educación que reciben los ciudadanos.

De acuerdo con tales supuestos de base, la Ley se estructura en un título preliminar, ocho títulos, treinta y una disposiciones adicionales, dieciocho disposiciones transitorias, una disposición derogatoria y ocho disposiciones finales.

(...)

La definición y la organización del currículo constituye uno de los elementos centrales del sistema educativo. El título Preliminar dedica un capítulo a este asunto, estableciendo sus componentes y la distribución de competencias en su definición y su proceso de desarrollo. Especial interés reviste la inclusión de las competencias básicas entre los componentes del currículo, por cuanto debe permitir caracterizar de manera precisa la formación que deben recibir los estudiantes. Con el fin de asegurar una formación común y garantizar la homologación de los títulos, se encomienda al Gobierno la fijación de los objetivos, competencias básicas, contenidos y criterios de evaluación de los aspectos básicos del currículo, que constituyen las enseñanzas mínimas, y a las Administraciones educativas el establecimiento del currículo de las distintas enseñanzas. Además se hace referencia a la posibilidad de establecer currículos mixtos de enseñanzas del sistema educativo español y de otros sistemas educativos, conducentes a los títulos respectivos.

(...)

La educación secundaria obligatoria debe combinar el principio de una educación común con la atención a la diversidad del alumnado, permitiendo a los centros la adopción de las medidas organizativas y curriculares que resulten más adecuadas a las características de su alumnado, de manera flexible y en uso de su autonomía pedagógica. Para lograr estos objetivos, se propone una concepción de las enseñanzas de carácter más común en los tres primeros cursos, con programas de refuerzo de las capacidades básicas para el alumnado que lo requiera, y un cuarto curso de carácter orientador, tanto para los estudios postobligatorios como para la incorporación a la vida laboral. En los dos primeros cursos se establece una limitación del número máximo de materias que deben cursarse y se ofrecen posibilidades para reducir el número de profesores que dan clase a un mismo grupo de alumnos. El último curso se concibe con una organización flexible de las materias comunes y optativas, ofreciendo mayores posibilidades de elección al alumnado en función de sus expectativas futuras y de sus intereses.

Para atender al alumnado con dificultades especiales de aprendizaje se incluyen programas de diversificación curricular desde el tercer curso de esta etapa. Además, con el fin de evitar el abandono escolar temprano, abrir expectativas de formación y cualificación posterior y facilitar el acceso a la vida laboral, se establecen programas de cualificación profesional inicial destinados a alumnos mayores de dieciséis años que no hayan obtenido el título de Graduado en educación secundaria obligatoria.

El bachillerato comprende dos cursos y se desarrolla en tres modalidades diferentes, organizadas de modo flexible, en distintas vías que serán el resultado de la libre elección por los alumnos de materias de modalidad y optativas. Los alumnos con evaluación positiva en todas las materias obtendrán el título de Bachiller. Tras la obtención del título, podrán incorporarse a la vida laboral, matricularse en la formación profesional de grado superior o acceder a los estudios superiores. Para acceder a la universidad será necesaria la superación de una única prueba homologada a la que podrán presentarse quienes estén en posesión del título de Bachiller.

(...)

La formación profesional comprende un conjunto de ciclos formativos de grado medio y de grado superior que tienen como finalidad preparar a las alumnas y alumnos para el desempeño cualificado de las diversas profesiones, el acceso al empleo y la participación activa en la vida social, cultural y económica. La Ley introduce una mayor flexibilidad en el acceso, así como en las relaciones entre los distintos subsistemas de la formación profesional. Con objeto de aumentar la flexibilidad del sistema educativo y favorecer la formación permanente, se establecen diversas conexiones entre la educación general y la formación profesional.

Especial mención merecen las enseñanzas artísticas, que tienen como finalidad proporcionar a los alumnos una formación artística de calidad y cuya ordenación no había sido revisada desde 1990. 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.

La Ley también regula las enseñanzas de idiomas, disponiendo que serán organizadas por las escuelas oficiales de idiomas y se adecuarán a los niveles recomendados por el Consejo de Europa y las enseñanzas deportivas, que por primera vez se ordenan en una Ley de educación.

Por último, el título I dedica una especial atención a la educación de personas adultas, con el objetivo de que todos los ciudadanos tengan la posibilidad de adquirir, actualizar, completar o ampliar sus conocimientos y aptitudes para su desarrollo personal y profesional. Para ello, regula las condiciones en que deben impartirse las enseñanzas conducentes a títulos oficiales, al tiempo que establece un marco abierto y flexible para realizar otros aprendizajes y prevé la posibilidad de validar la experiencia adquirida por otras vías.

A fin de garantizar la equidad, el título II aborda los grupos de alumnos que requieren una atención educativa diferente a la ordinaria por presentar alguna necesidad específica de apoyo educativo y establece los recursos precisos para acometer esta tarea con el objetivo de lograr su plena inclusión e integración. Se incluye concretamente en este título el tratamiento educativo de las alumnas y alumnos que requieren determinados apoyos y atenciones específicas derivadas de circunstancias sociales, de discapacidad física, psíquica o sensorial o que manifiesten trastornos graves de conducta. El sistema educativo español ha realizado grandes avances en este ámbito en las últimas décadas, que resulta necesario continuar impulsando. También precisan un tratamiento específico los alumnos con altas capacidades intelectuales y los que se han integrado tarde en el sistema educativo español.

La adecuada respuesta educativa a todos los alumnos se concibe a partir del principio de inclusión, entendiendo que únicamente de ese modo se garantiza el desarrollo de todos, se favorece la equidad y se contribuye a una mayor cohesión social. La atención a la diversidad es una necesidad que abarca a todas las etapas educativas y a todos los alumnos. Es decir, se trata de contemplar la diversidad de las alumnas y alumnos como principio y no como una medida que corresponde a las necesidades de unos pocos.

(...)

El título IV trata de los centros docentes, su tipología y su régimen jurídico, así como de la programación de la red de centros desde la consideración de la educación como servicio público. Asimismo, se establece la posibilidad de que los titulares de los centros privados definan el carácter propio de los mismos respetando el marco constitucional. Los centros privados que ofrezcan enseñanzas declaradas gratuitas podrán acogerse al régimen de conciertos, estableciéndose los requisitos que deben cumplir los centros privados concertados. La Ley concibe la participación como un valor básico para la formación de ciudadanos autónomos, libres, responsables y comprometidos y, por ello, las Administraciones educativas garantizarán la participación de la comunidad educativa en la organización, el gobierno, el funcionamiento y la evaluación de los centros educativos, tal como establece el título V. Se presta particular atención a la autonomía de los centros docentes, tanto en lo pedagógico, a través de la elaboración de sus proyectos educativos, como en lo que respecta a la gestión económica de los recursos y a la elaboración de sus normas de organización y funcionamiento. La Ley otorga mayor protagonismo a los órganos colegiados de control y gobierno de los centros, que son el Consejo Escolar, el Claustro de Profesores y los órganos de coordinación docente, y aborda las competencias de la dirección de los centros públicos, el procedimiento de selección de los directores y el reconocimiento de la función directiva.

El título VI se dedica a la evaluación del sistema educativo, que se considera un elemento fundamental para la mejora de la educación y el aumento de la transparencia del sistema educativo. La importancia concedida a la evaluación se pone de manifiesto en el tratamiento de los distintos ámbitos en que debe aplicarse, que abarcan los procesos de aprendizaje de los alumnos, la actividad del profesorado, los procesos educativos, la función directiva, el funcionamiento de los centros docentes, la inspección y las propias Administraciones educativas. La evaluación general del sistema educativo se atribuye al Instituto de Evaluación, que trabajará en colaboración con los organismos correspondientes que establezcan las Comunidades Autónomas. Con el propósito de rendir cuentas acerca del funcionamiento del sistema educativo, se dispone la presentación de un informe anual al Parlamento, que sintetice los resultados que arrojan las evaluaciones generales de diagnóstico, los de otras pruebas de evaluación que se realicen, los principales indicadores de la educación española y los aspectos más destacados del informe anual del Consejo Escolar del Estado.

(...)

TÍTULO PRELIMINAR

CAPÍTULO I

Principios y fines de la educación

Artículo 1. *Principios.*

El sistema educativo español, configurado de acuerdo con los valores de la Constitución y asentado en el respeto a los derechos y libertades reconocidos en ella, se inspira en los siguientes principios:

a) La calidad de la educación para todo el alumnado, independientemente de sus condiciones y circunstancias. b) La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa y la no discriminación y actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que deriven de discapacidad. c) La transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, así como que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación. d) La concepción de la educación como un aprendizaje permanente, que se desarrolla a lo largo de toda la vida. e) La flexibilidad para adecuar la educación a la diversidad de aptitudes, intereses, expectativas y necesidades del alumnado, así como a los cambios que experimentan el alumnado y la sociedad. f) La orientación educativa y profesional de los estudiantes, como medio necesario para el logro de una formación personalizada, que propicie una educación integral en conocimientos, destrezas y valores. g) El

esfuerzo individual y la motivación del alumnado. h) El esfuerzo compartido por alumnado, familias, profesores, centros, Administraciones, instituciones y el conjunto de la sociedad. i) La autonomía para establecer y adecuar las actuaciones organizativas y curriculares en el marco de las competencias y responsabilidades que corresponden al Estado, a las Comunidades Autónomas, a las corporaciones locales y a los centros educativos. j) La participación de la comunidad educativa en la organización, gobierno y funcionamiento de los centros docentes. k) La educación para la prevención de conflictos y para la resolución pacífica de los mismos, así como la no violencia en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social. l) El desarrollo de la igualdad de derechos y oportunidades y el fomento de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres. m) La consideración de la función docente como factor esencial de la calidad de la educación, el reconocimiento social del profesorado y el apoyo a su tarea. n) El fomento y la promoción de la investigación, la experimentación y la innovación educativa. ñ) La evaluación del conjunto del sistema educativo, tanto en su programación y organización y en los procesos de enseñanza y aprendizaje como en sus resultados. o) La cooperación entre el Estado y las Comunidades Autónomas en la definición, aplicación y evaluación de las políticas educativas. p) La cooperación y colaboración de las Administraciones educativas con las corporaciones locales en la planificación e implementación de la política educativa.

Artículo 2. *Fines.*

1. El sistema educativo español se orientará a la consecución de los siguientes fines:

- a) El pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades de los alumnos.
- b) La educación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales, en la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres y en la igualdad de trato y no discriminación de las personas con discapacidad.
- c) La educación en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia, así como en la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos.
- d) La educación en la responsabilidad individual y en el mérito y esfuerzo personal.
- e) La formación para la paz, el respeto a los derechos humanos, la vida en común, la cohesión social, la cooperación y solidaridad entre los pueblos así como la adquisición de valores que propicien el respeto hacia los seres vivos y el medio ambiente, en particular al valor de los espacios forestales y el desarrollo sostenible. f) El desarrollo de la capacidad de los alumnos para regular su propio aprendizaje, confiar en sus aptitudes y conocimientos, así como para desarrollar la creatividad, la iniciativa personal y el espíritu emprendedor. g) La formación en el respeto y reconocimiento de la pluralidad lingüística y cultural de España y de la interculturalidad como un elemento enriquecedor de la sociedad. h) La adquisición de hábitos intelectuales y técnicas de trabajo, de conocimientos científicos, técnicos, humanísticos, históricos y artísticos, así como el desarrollo de hábitos saludables, el ejercicio físico y el deporte. i) La capacitación para el ejercicio de actividades profesionales. j) La capacitación para la comunicación en la lengua oficial y cooficial, si la hubiere, y en una o más lenguas extranjeras. k) La preparación para el ejercicio de la ciudadanía y para la participación activa en la vida económica, social y cultural, con actitud crítica y responsable y con capacidad de adaptación a las situaciones cambiantes de la sociedad del conocimiento.

2. Los poderes públicos prestarán una atención prioritaria al conjunto de factores que favorecen la calidad de la enseñanza y, en especial, la cualificación y formación del profesorado, su trabajo en equipo, la dotación de recursos educativos, la investigación, la experimentación y la renovación educativa, el fomento de la lectura y el uso de bibliotecas, la autonomía pedagógica, organizativa y de gestión, la función directiva, la orientación educativa y profesional, la inspección educativa y la evaluación.

CAPÍTULO II

La organización de las enseñanzas y el aprendizaje a lo largo de la vida

Artículo 3. *Las enseñanzas.*

1. El sistema educativo se organiza en etapas, ciclos, grados, cursos y niveles de enseñanza de forma que asegure la transición entre los mismos y, en su caso, dentro de cada uno de ellos.
2. Las enseñanzas que ofrece el sistema educativo son las siguientes:
 - a) Educación infantil.
 - b) Educación primaria.
 - c) Educación secundaria obligatoria.
 - d) Bachillerato.
 - e) Formación profesional.
 - f) Enseñanzas de idiomas.
 - g) Enseñanzas artísticas.
 - h) Enseñanzas deportivas.
 - i) Educación de personas adultas.
 - j) Enseñanza universitaria.
3. La educación primaria y la educación secundaria obligatoria constituyen la educación básica.
4. La educación secundaria se divide en educación secundaria obligatoria y educación secundaria postobligatoria. Constituyen la educación secundaria postobligatoria el bachillerato, la formación profesional de grado medio, las enseñanzas profesionales de artes plásticas y diseño de grado medio y las enseñanzas deportivas de grado medio.
5. La enseñanza universitaria, las enseñanzas artísticas superiores, la formación profesional de grado superior, las enseñanzas profesionales de artes plásticas y diseño de grado superior y las enseñanzas deportivas de grado superior constituyen la educación superior.

6. Las enseñanzas de idiomas, las enseñanzas artísticas y las deportivas tendrán la consideración de enseñanzas de régimen especial.
7. La enseñanza universitaria se regula por sus normas específicas.
8. Las enseñanzas a las que se refiere el apartado 2 se adaptarán al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo. Dicha adaptación garantizará el acceso, la permanencia y la progresión de este alumnado en el sistema educativo.
9. Para garantizar el derecho a la educación de quienes no puedan asistir de modo regular a los centros docentes, se desarrollará una oferta adecuada de educación a distancia o, en su caso, de apoyo y atención educativa específica.

Artículo 4. *La enseñanza básica.*

1. La enseñanza básica a la que se refiere el artículo 3.3 de esta Ley es obligatoria y gratuita para todas las personas.
2. La enseñanza básica comprende diez años de escolaridad y se desarrolla, de forma regular, entre los seis y los dieciséis años de edad. No obstante, los alumnos tendrán derecho a permanecer en régimen ordinario cursando la enseñanza básica hasta los dieciocho años de edad, cumplidos en el año en que finalice el curso, en las condiciones establecidas en la presente Ley.
3. Sin perjuicio de que a lo largo de la enseñanza básica se garantice una educación común para los alumnos, se adoptará la atención a la diversidad como principio fundamental. Cuando tal diversidad lo requiera, se adoptarán las medidas organizativas y curriculares pertinentes, según lo dispuesto en la presente Ley.

Artículo 5. *El aprendizaje a lo largo de la vida.*

1. Todas las personas deben tener la posibilidad de formarse a lo largo de la vida, dentro y fuera del sistema educativo, con el fin de adquirir, actualizar, completar y ampliar sus capacidades, conocimientos, habilidades, aptitudes y competencias para su desarrollo personal y profesional.
2. El sistema educativo tiene como principio básico propiciar la educación permanente. A tal efecto, preparará a los alumnos para aprender por sí mismos y facilitará a las personas adultas su incorporación a las distintas enseñanzas, favoreciendo la conciliación del aprendizaje con otras responsabilidades y actividades.
3. Para garantizar el acceso universal y permanente al aprendizaje, las diferentes Administraciones públicas identificarán nuevas competencias y facilitarán la formación requerida para su adquisición.
4. Asimismo, corresponde a las Administraciones públicas promover, ofertas de aprendizaje flexibles que permitan la adquisición de competencias básicas y, en su caso, las correspondientes titulaciones, a aquellos jóvenes y adultos que abandonaron el sistema educativo sin ninguna titulación.
5. El sistema educativo debe facilitar y las Administraciones públicas deben promover que toda la población llegue a alcanzar una formación de educación secundaria postobligatoria o equivalente.
6. Corresponde a las Administraciones públicas facilitar el acceso a la información y a la orientación sobre las ofertas de aprendizaje permanente y las posibilidades de acceso a las mismas.

CAPÍTULO III

Currículo

Artículo 6. *Currículo.*

1. A los efectos de lo dispuesto en esta Ley, se entiende por currículo el conjunto de objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada una de las enseñanzas reguladas en la presente Ley.
2. Con el fin de asegurar una formación común y garantizar la validez de los títulos correspondientes, el Gobierno fijará, en relación con los objetivos, competencias básicas, contenidos y criterios de evaluación, los aspectos básicos del currículo que constituyen las enseñanzas mínimas a las que se refiere la disposición adicional primera, apartado 2, letra c) de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación.
3. Los contenidos básicos de las enseñanzas mínimas requerirán el 55 por ciento de los horarios escolares para las Comunidades Autónomas que tengan lengua cooficial y el 65 por ciento para aquéllas que no la tengan.
4. Las Administraciones educativas establecerán el currículo de las distintas enseñanzas reguladas en la presente Ley, del que formarán parte los aspectos básicos señalados en apartados anteriores. Los centros docentes desarrollarán y completarán, en su caso, el currículo de las diferentes etapas y ciclos en uso de su autonomía y tal como se recoge en el capítulo II del título V de la presente Ley.
5. Los títulos correspondientes a las enseñanzas reguladas por esta Ley serán homologados por el Estado y expedidos por las Administraciones educativas en las condiciones previstas en la legislación vigente y en las normas básicas y específicas que al efecto se dicten.
6. En el marco de la cooperación internacional en materia de educación, el Gobierno, de acuerdo con lo establecido en el apartado 4 de este artículo, podrá establecer currículos mixtos de enseñanzas del sistema educativo español y de otros sistemas educativos, conducentes a los títulos respectivos.

CAPÍTULO VI

Enseñanzas artísticas

Artículo 45. *Principios.*

1. Las enseñanzas artísticas tienen como finalidad proporcionar al alumnado una formación artística de calidad y garantizar la cualificación de los futuros profesionales de la música, la danza, el arte dramático, las artes plásticas y el diseño.
2. Son enseñanzas artísticas las siguientes:
 - a) Las enseñanzas elementales de música y de danza.

b) Las enseñanzas artísticas profesionales. Tienen esta condición las enseñanzas profesionales de música y danza, así como los grados medio y superior de artes plásticas y diseño.

c) Las enseñanzas artísticas superiores. Tienen esta condición los estudios superiores de música y de danza, las enseñanzas de arte dramático, las enseñanzas de conservación y restauración de bienes culturales, los estudios superiores de diseño y los estudios superiores de artes plásticas, entre los que se incluyen los estudios superiores de cerámica y los estudios superiores del vidrio.

3. Se crea el Consejo Superior de Enseñanzas Artísticas, como órgano consultivo del Estado y de participación en relación con estas enseñanzas.

4. El Gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas, regulará la composición y funciones de dicho Consejo.

Artículo 46. Ordenación de las enseñanzas.

1. El currículo de las enseñanzas artísticas profesionales será definido por el procedimiento establecido en el artículo 6 de esta Ley.

2. 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.

Artículo 47. Correspondencia con otras enseñanzas.

1. Las Administraciones educativas facilitarán la posibilidad de cursar simultáneamente las enseñanzas artísticas profesionales y la educación secundaria.

2. Con objeto de hacer efectivo lo previsto en el apartado anterior, se podrán adoptar las oportunas medidas de organización y de ordenación académica que incluirán, entre otras, las convalidaciones y la creación de centros integrados.

SECCIÓN PRIMERA. ENSEÑANZAS ELEMENTALES Y PROFESIONALES DE MÚSICA Y DE DANZA

Artículo 48. Organización.

1. Las enseñanzas elementales de música y de danza tendrán las características y la organización que las Administraciones educativas determinen.

2. Las enseñanzas profesionales de música y de danza se organizarán en un grado de seis cursos de duración. Los alumnos podrán, con carácter excepcional y previa orientación del profesorado, matricularse en más de un curso cuando así lo permita su capacidad de aprendizaje.

3. Con independencia de lo establecido en los apartados anteriores, podrán cursarse estudios de música o de danza que no conduzcan a la obtención de títulos con validez académica o profesional en escuelas específicas, con organización y estructura diferentes y sin limitación de edad. Estas escuelas serán reguladas por las Administraciones educativas.

Artículo 49. Acceso.

Para acceder a las enseñanzas profesionales de música y de danza será preciso superar una prueba específica de acceso regulada y organizada por las Administraciones educativas. Podrá accederse igualmente a cada curso sin haber superado los anteriores siempre que, a través de una prueba, el aspirante demuestre tener los conocimientos necesarios para cursar con aprovechamiento las enseñanzas correspondientes.

Artículo 50. Titulaciones.

1. La superación de las enseñanzas profesionales de música o de danza dará derecho a la obtención del título profesional correspondiente.

2. El alumnado que finalice las enseñanzas profesionales de música y danza, obtendrá el título de Bachiller si supera las materias comunes del bachillerato, aunque no haya realizado el bachillerato de la modalidad de artes en su vía específica de música y danza.

SECCIÓN SEGUNDA. ENSEÑANZAS PROFESIONALES DE ARTES

PLÁSTICAS Y DISEÑO

Artículo 51. Organización.

1. Las enseñanzas de artes plásticas y diseño se organizarán en ciclos de formación específica, según lo dispuesto al efecto en el capítulo V del título I de la presente Ley, con las salvedades que se establecen en los artículos siguientes.

2. Los ciclos formativos a los que se refiere este artículo incluirán fases de formación práctica en empresas, estudios y talleres.

Artículo 52. Requisitos de acceso.

1. Para acceder al grado medio de las enseñanzas de artes plásticas y diseño será necesario estar en posesión del título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria y, además, acreditar las aptitudes necesarias mediante la superación de una prueba específica.

2. Podrán acceder al grado superior de artes plásticas y diseño quienes tengan el título de Bachiller y superen una prueba que permita demostrar las aptitudes necesarias para cursar con aprovechamiento las enseñanzas de que se trate.

3. También podrán acceder a los grados medio y superior de estas enseñanzas aquellos aspirantes que, careciendo de los requisitos académicos, superen una prueba de acceso. Para acceder por esta vía a ciclos formativos de grado medio se requerirá tener diecisiete años como mínimo, y diecinueve para el acceso al grado superior, cumplidos en el año de realización de la prueba o dieciocho si se acredita estar en posesión de un título de Técnico relacionado con aquél al que se desea acceder.

4. Las pruebas a las que se refiere el apartado anterior deberán acreditar para el grado medio los conocimientos y habilidades suficientes para cursar con aprovechamiento dichas enseñanzas, además de las aptitudes necesarias a las que se refiere el apartado 1 de este artículo. Para el acceso al grado superior deberán acreditar la madurez en relación con los objetivos del bachillerato y las aptitudes a las que hace referencia el apartado dos de este artículo.

5. Las Administraciones educativas regularán las pruebas mencionadas en los apartados anteriores.

Artículo 53. Titulaciones.

1. Los alumnos que superen el grado medio de artes plásticas y diseño recibirán el título de Técnico de Artes Plásticas y Diseño en la especialidad correspondiente.

2. El título de Técnico de Artes Plásticas y Diseño permitirá el acceso directo a la modalidad de artes de bachillerato.

3. Los alumnos que superen el grado superior de artes plásticas y diseño recibirán el título de Técnico Superior de Artes Plásticas y Diseño en la especialidad correspondiente.

4. El Gobierno, oído el Consejo de Coordinación Universitaria, regulará el régimen de convalidaciones entre los estudios universitarios y los ciclos formativos de grado superior de artes plásticas y diseño.
5. El título de Técnico Superior de Artes Plásticas y Diseño permitirá el acceso a los estudios superiores, universitarios o no, que se determinen, teniendo en cuenta su relación con los estudios de artes plásticas y diseño correspondientes.

SECCIÓN TERCERA. ENSEÑANZAS ARTÍSTICAS SUPERIORES

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 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 será equivalente a todos los efectos al título universitario de Licenciado o el título de Grado equivalente.

Artículo 55. *Enseñanzas de arte dramático.*

1. Las enseñanzas de arte dramático comprenderán un solo grado de carácter superior, de duración adaptada a las características de estas enseñanzas.
2. Para acceder a las enseñanzas de arte dramático será preciso:
 - 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, regulada por las Administraciones educativas, en la que se valorará la madurez, los conocimientos y las aptitudes necesarias para cursar con aprovechamiento estas enseñanzas.
3. Quienes hayan superado las enseñanzas de arte dramático obtendrán el título Superior de Arte Dramático, equivalente a todos los efectos al título universitario de Licenciado o el título de Grado equivalente.

Artículo 56. *Enseñanzas de conservación y restauración de bienes culturales.*

1. Para el acceso a las enseñanzas de conservación y restauración de bienes culturales se requerirá estar en posesión del título de Bachiller y superar una prueba de acceso, regulada por las Administraciones educativas, en la que se valorarán la madurez, los conocimientos y las aptitudes para cursar con aprovechamiento estas enseñanzas.
2. Los alumnos que superen estos estudios obtendrán el título Superior de Conservación y Restauración de Bienes Culturales, que será equivalente a todos los efectos al título universitario de Diplomado o el título de Grado equivalente.

Artículo 57. *Estudios superiores de artes plásticas y diseño.*

1. Tienen la condición de estudios superiores en el ámbito de las artes plásticas y el diseño los estudios superiores de artes plásticas y los estudios superiores de diseño. La ordenación de estos estudios comportará su organización por especialidades.
2. Para el acceso a los estudios superiores a que se refiere este artículo se requerirá estar en posesión del título de Bachiller y superar una prueba de acceso, regulada por las Administraciones educativas, en la que se valorarán la madurez, los conocimientos y las aptitudes para cursar con aprovechamiento estos estudios.
3. Los estudios superiores de artes plásticas, entre los que se incluyen los estudios superiores de cerámica y los estudios superiores del vidrio, conducirán al título Superior de Artes Plásticas en la especialidad que corresponda, que será equivalente a todos los efectos al título universitario de Diplomado o el título de Grado equivalente.
4. Los estudios superiores de diseño conducirán al título Superior de Diseño, en la especialidad que corresponda, que será equivalente a todos los efectos al título universitario de Diplomado o el título de Grado equivalente.

Artículo 58. *Organización de las enseñanzas artísticas superiores.*

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.

8.6. Aspectos básicos del currículo de las Enseñanzas Profesionales de Danza

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. *REAL DECRETO 85/2007, de 26 de enero, por el que se fijan los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas profesionales de danza reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.* (BOE núm. 38, Martes 13 febrero 2007) .

Las enseñanzas artísticas reguladas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, tienen por finalidad proporcionar al alumnado una formación artística de calidad, así como garantizar la cualificación de los futuros profesionales de la música, la danza, el arte dramático, las artes plásticas y el diseño. Son enseñanzas artísticas, entre otras, las enseñanzas profesionales de música y de danza. La ley establece que estas enseñanzas profesionales se organicen, unas y otras, en seis cursos de duración.

Considerando el avance que para las enseñanzas de danza supuso la normativa emanada de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, este real decreto sigue fundamentándose en el estudio de la especialidad, que actúa como eje vertebrador del currículo y, a la vez, pretende avanzar hacia una estructura más abierta y flexible. Se abordan asimismo medidas que permitan la máxima adecuación de los estudios a los intereses del alumnado, se considera la compatibilidad real entre estas enseñanzas y las de educación secundaria y se faculta a las Administraciones educativas para la adopción de diferentes medidas de ordenación académica a este respecto. Cabe destacar, como peculiaridad de los estudios de danza en relación con otras enseñanzas, que en ellos el bailarín se expresa a través de su propio cuerpo y cursa unos estudios que tienen como meta el ejercicio profesional. Por ello, la importancia del rendimiento físico y las posibilidades del cuerpo del intérprete como instrumento de trabajo hacen necesario que su período de formación inicial finalice a una edad temprana. Las enseñanzas profesionales de danza deberán garantizar una instrucción que proporcione el nivel de expresión artística propio de unos estudios altamente especializados, destinados a aquellos alumnos y alumnas que posean aptitudes específicas y voluntad para dedicarse a ellos.

En lo que refiere a la apertura de las enseñanzas, este real decreto crea la especialidad de Baile flamenco. Dicha especialidad, cuya génesis profesional se aprecia en el siglo XIX con unos reducidos repertorios y estilos, ha evolucionado permanentemente a través del tiempo y ha experimentado, sobre todo en los últimos años, un importante avance en relación con su praxis y su difusión. La gran demanda, la fusión con otras artes y su protagonismo en las nuevas estéticas de las artes escénicas aconsejan la inclusión de esta nueva especialidad en las enseñanzas profesionales de la danza.

En cuanto a los contenidos de las especialidades de la danza, se mantiene la necesidad de conjugar comprensión y expresión, conocimiento y realización. Este proceso complejo de educación artística debe tener en cuenta que los contenidos esenciales en la formación de un bailarín están presentes, casi en su totalidad, desde el inicio de los estudios, y que su desarrollo se realiza no sólo por la adquisición de nuevos elementos sino especialmente por la profundización permanente de los mismos. En esta trayectoria, el grado de dificultad interpretativa vendrá determinado por la naturaleza de los ejercicios y de las obras que en cada tramo del proceso se seleccionen. En relación con los criterios de evaluación, éstos establecen el tipo y grado de aprendizaje que se espera hayan 6250 Martes 13 febrero 2007 BOE núm. 38

alcanzado los alumnos en un momento determinado respecto de los objetivos generales de las enseñanzas, las capacidades indicadas en los objetivos específicos de las enseñanzas profesionales de danza y los propios de cada especialidad. El nivel de cumplimiento de estos objetivos, en relación con los criterios de evaluación fijados, ha de ser medido teniendo en cuenta el contexto del alumno así como sus propias características y posibilidades. De este modo, la evaluación se constituye en una función formativa y, además, en una fuente de información sobre el mismo proceso de enseñanza, convirtiéndose en un referente fundamental de todo el proceso de enseñanza aprendizaje.

En consonancia con todo ello, se fijan los aspectos básicos del currículo que constituyen las enseñanzas mínimas y los horarios escolares mínimos de las enseñanzas profesionales de danza. Sobre unas y otros, las Administraciones Educativas establecerán sus respectivos currículos y horarios. En el proceso de elaboración de este real decreto han sido consultadas las Comunidades Autónomas y han emitido informe el Consejo Escolar del Estado y el Ministerio de Administraciones Públicas.

En su virtud, a propuesta de la Ministra de Educación y Ciencia, de acuerdo con el Consejo de Estado y previa deliberación del Consejo de Ministros en su reunión del día 26 de enero de 2007,

D I S P O N G O :

CAPÍTULO I

De la finalidad y organización de las enseñanzas profesionales de danza

Artículo 1. *Finalidad y organización.*

1. Las enseñanzas profesionales de danza tienen como finalidad proporcionar al alumnado una formación artística de calidad y garantizar la cualificación de los futuros profesionales de la danza.
2. La finalidad de las enseñanzas profesionales de danza se ordena en cuatro funciones básicas: formativa, orientadora, profesionalizadora y preparatoria para estudios posteriores.
3. Las enseñanzas profesionales de danza se organizarán en un grado de seis cursos de duración, según lo dispuesto en el artículo 48.2 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Artículo 2. *Objetivos generales de las enseñanzas profesionales de danza.*

1. Las enseñanzas profesionales de danza tienen como objetivo contribuir a desarrollar en los alumnos y alumnas las capacidades generales y los valores cívicos propios del sistema educativo y, además, las capacidades siguientes:
 - a) Habitarse a observar la danza asistiendo a manifestaciones escénicas con ella relacionadas y establecer un concepto estético que les permita fundamentar y desarrollar los propios criterios interpretativos.
 - b) Desarrollar la sensibilidad artística y el criterio estético como fuente de formación y enriquecimiento personal.
 - c) Analizar y valorar la calidad de la danza.
 - d) Conocer los valores de la danza y optar por los aspectos emanados de ella que sean más idóneos para el desarrollo personal.
 - e) Participar en actividades de animación dancística y cultural que les permitan vivir la experiencia de transmitir el goce de la danza.
 - f) Conocer y emplear con precisión el vocabulario específico relativo a los conceptos científicos de la danza.
 - g) Conocer y valorar el patrimonio dancístico como parte integrante del patrimonio histórico y cultural.

Artículo 3. *Objetivos específicos de las enseñanzas profesionales de danza.*

Las enseñanzas profesionales de danza deberán contribuir a que los alumnos y alumnas adquieran las capacidades siguientes:

- a) Demostrar el dominio técnico y el desarrollo artístico necesarios que permitan el acceso al mundo profesional.
- b) Habitarse a asistir a manifestaciones escénicas relacionadas con la danza para formar su cultura dancística y restablecer un concepto estético que les permita fundamentar y desarrollar los propios criterios interpretativos.
- c) Valorar la importancia del dominio del cuerpo y de la mente para utilizar con seguridad la técnica, con el fin de alcanzar la necesaria concentración que permita una interpretación artística de calidad.
- d) Profundizar en el desarrollo de su personalidad a través de la necesaria sensibilidad musical, con el fin de alcanzar una interpretación expresiva.
- e) Analizar críticamente la calidad de la danza en relación con sus valores intrínsecos.
- f) Interrelacionar y aplicar los conocimientos adquiridos en todas las asignaturas que componen el currículo, en las vivencias y en las experiencias propias para conseguir una interpretación artística de calidad.
- g) Aplicar los conocimientos históricos, estilísticos y coreográficos para conseguir una interpretación artística de calidad.
- h) Tener la disposición necesaria para saber integrarse en un grupo como un miembro más del mismo o para actuar como responsable del conjunto.
- i) Actuar en público con autocontrol, dominio de la memoria y capacidad comunicativa.
- j) Adaptarse con la versatilidad necesaria a las diferentes formas expresivas características de la creación coreográfica contemporánea.
- k) Improvisar de acuerdo con el estilo, la forma y el carácter de la música, así como a partir de diferentes propuestas no necesariamente musicales, tanto auditivas como plásticas, poéticas, etc.
- l) Reaccionar con los reflejos necesarios que requiere la solución de los problemas que puedan surgir durante la interpretación.
- m) Formarse una imagen ajustada de sí mismo, de sus características y posibilidades, y desarrollar hábitos del estudio, valorando el rendimiento en relación con el tiempo empleado.
- n) Profundizar en el conocimiento corporal y emocional para mantener el adecuado equilibrio y bienestar psicofísico.

Artículo 4. *Especialidades de las enseñanzas profesionales de danza.*

Son especialidades de las enseñanzas profesionales de danza:

Baile flamenco.

Danza clásica.

Danza contemporánea.

Danza española.

CAPÍTULO II

Del currículo

Artículo 5. *Currículo.*

1. Los objetivos, contenidos y criterios de evaluación que para las distintas especialidades y asignaturas de las enseñanzas profesionales de danza se incluyen en el anexo I, constituyen los aspectos básicos de los currículos respectivos.
2. El horario escolar correspondiente a los contenidos básicos de las enseñanzas mínimas, de conformidad con lo dispuesto en el artículo 6.3 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, será el establecido en el anexo II.

3. Las Administraciones educativas establecerán el currículo de las enseñanzas profesionales de danza y los horarios correspondientes, de acuerdo con lo previsto en el artículo 6 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Artículo 6. *Asignaturas que constituyen el currículo.*

1. Las enseñanzas profesionales de danza se organizan en las asignaturas siguientes:

a) Asignatura común a todas las especialidades:

Música.

b) Asignaturas propias de la especialidad:

Especialidad de Baile flamenco:

Técnicas básicas de danza.

Danza española.

Baile flamenco.

Estudio del cante de acompañamiento.

Estudio de la guitarra de acompañamiento.

Especialidad de Danza clásica:

Danza clásica.

Danza contemporánea.

Repertorio.

Especialidad de Danza contemporánea:

Danza clásica.

Improvisación.

Técnicas de danza contemporánea.

Especialidad de Danza española:

Danza clásica.

Escuela bolera.

Danza estilizada.

Flamenco.

Folklore.

2. Las Administraciones educativas determinarán los cursos en los que se deberán realizar las asignaturas establecidas en el apartado anterior.

3. Las Administraciones educativas podrán añadir, dentro de las diferentes especialidades, asignaturas distintas de las incluidas en este real decreto, tales como

«Anatomía aplicada a la danza», «Historia de la danza» y otras.

4. Asimismo, las Administraciones educativas podrán potenciar en sus currículos distintos perfiles dentro de cada especialidad en los dos últimos cursos de las enseñanzas profesionales de danza.

CAPÍTULO III

Del acceso a las enseñanzas

Artículo 7. *Requisitos académicos y prueba de acceso.*

1. Conforme al artículo 49 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, para acceder a las enseñanzas profesionales de danza será preciso superar una prueba específica de acceso regulada y organizada por las Administraciones educativas, mediante la que se valorará la madurez, aptitudes y conocimientos para cursar con aprovechamiento las enseñanzas profesionales, de acuerdo con los objetivos establecidos en este real decreto.

2. Asimismo, podrá accederse a cada curso de las enseñanzas profesionales sin haber cursado los anteriores siempre que, a través de una prueba, el aspirante demuestre poseer los conocimientos necesarios para cursar con aprovechamiento las enseñanzas correspondientes.

Dicha prueba será organizada por las Administraciones educativas.

Artículo 8. *Calificación de las pruebas de acceso.*

1. Las puntuaciones definitivas obtenidas por los alumnos en las pruebas de acceso se ajustarán a la calificación numérica de 0 a 10, con un decimal como máximo, siendo precisa la calificación de 5 para el aprobado.

2. La superación de la prueba de acceso faculta exclusivamente para matricularse en el curso académico en el que haya sido convocada.

Artículo 9. Admisión de alumnos.

La admisión de alumnos estará sometida a los principios de igualdad, mérito y capacidad, y supeditada a las calificaciones obtenidas en la prueba de acceso a las enseñanzas.

Artículo 10. Matriculación.

1. Corresponde a las Administraciones educativas regular los procesos de matriculación del alumnado.

2. En el caso de los alumnos que cursan más de una especialidad únicamente cursarán las asignaturas comunes por una de ellas. Una vez cursadas y superadas en una especialidad, la calificación obtenida es válida para todas las especialidades y de esta manera deberá constar en el libro de calificaciones.

3. Las Administraciones educativas establecerán las condiciones para la matriculación, con carácter excepcional, en más de un curso académico, de acuerdo con lo establecido en el artículo 48.2 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

CAPÍTULO IV

De la evaluación, la promoción y la permanencia

Artículo 11. Evaluación.

1. La evaluación de las enseñanzas profesionales de danza se llevará a cabo teniendo en cuenta los objetivos educativos y los criterios de evaluación establecidos en el currículo.

2. La evaluación del aprendizaje de los alumnos será continua e integradora, aunque diferenciada según las distintas asignaturas del currículo.

3. La evaluación será realizada por el conjunto de profesores del alumno coordinados por el profesor tutor, actuando dichos profesores de manera integrada a lo largo del proceso de evaluación y en la adopción de las decisiones resultantes de dicho proceso.

4. Los profesores evaluarán tanto el aprendizaje de los alumnos como los procesos de enseñanza.

5. Las Administraciones educativas regularán las condiciones para que los centros organicen las oportunas pruebas extraordinarias con el fin de facilitar a los alumnos la recuperación de las asignaturas con evaluación negativa.

6. Los resultados de la evaluación final de las distintas asignaturas que componen el currículo se expresarán mediante la escala numérica de 1 a 10 sin decimales, considerándose positivas las calificaciones iguales o superiores a cinco y negativas las inferiores a cinco.

Artículo 12. Promoción.

1. Los alumnos promocionarán de curso cuando hayan superado las asignaturas cursadas o tengan evaluación negativa como máximo en dos asignaturas. En el supuesto de asignaturas pendientes referidas a la práctica de la danza, la recuperación de las mismas deberá realizarse en la clase del curso siguiente si éstas forman parte del mismo. En el resto de los casos, los alumnos deberán asistir a las clases de las asignaturas no superadas en el curso anterior.

2. La calificación negativa en tres o más asignaturas de uno o varios cursos impedirá la promoción de un alumno al curso siguiente.

3. Los alumnos que al término del 6.º curso tuvieran pendientes de evaluación positiva tres asignaturas o más deberán repetir el curso en su totalidad. Cuando la calificación negativa se produzca en una o dos asignaturas, sólo será necesario que se realicen las asignaturas pendientes.

Artículo 13. Límites de permanencia.

1. El límite de permanencia en las enseñanzas profesionales de danza será de ocho años. El alumno o la alumna no podrá permanecer más de dos años en el mismo curso, excepto en 6.º curso.

2. Con carácter excepcional y en las condiciones que establezcan las Administraciones educativas, se podrá ampliar en un año la permanencia en supuestos de enfermedad grave u otras circunstancias que merezcan igual consideración.

Artículo 14. *Titulación.*

1. Los alumnos y las alumnas que hayan superado las enseñanzas profesionales de danza obtendrán el título profesional de danza, en el que constará la especialidad cursada.
2. Los alumnos y las alumnas que finalicen las enseñanzas profesionales de danza, obtendrán el título de bachiller si superan las materias comunes del bachillerato, aunque no hayan realizado el bachillerato de la modalidad de artes en su vía específica de música y danza.

CAPÍTULO V

De los documentos de evaluación

Artículo 15. *Documentos de evaluación.*

1. Son documentos de evaluación de las enseñanzas profesionales de danza el expediente académico personal, las actas de evaluación, el libro de calificaciones y los informes de evaluación individualizados.
2. De los documentos de evaluación, tendrá la consideración de documento básico el libro de calificaciones.
3. Los documentos de evaluación llevarán las firmas fehacientes de las personas que corresponda en cada caso, con indicación del puesto desempeñado. Debajo de las mismas constará el nombre y los apellidos del firmante.

Artículo 16. *Libro de calificaciones.*

1. El libro de calificaciones de las enseñanzas profesionales de danza es el documento oficial que refleja los estudios cursados. En él se recogerán las calificaciones obtenidas por el alumno, la información sobre su permanencia en el centro y, en su caso, sobre los traslados de matrícula. Asimismo, constará la solicitud, por parte del alumno, de la expedición del título correspondiente, una vez superadas todas las asignaturas correspondientes a las enseñanzas profesionales de danza.
2. El libro de calificaciones se referirá a los estudios cursados dentro de una única especialidad. En el caso de alumnos que cursen más de una especialidad, se cumplimentará un libro de calificaciones por cada especialidad cursada, indicándose en su caso, en la página de «estudios previos de enseñanzas profesionales en otras especialidades », las asignaturas comunes superadas y la calificación obtenida.
3. El libro de calificaciones será editado por las Administraciones educativas y tendrá características análogas al de las otras enseñanzas artísticas profesionales.

Artículo 17. *Lenguas de los documentos básicos.*

En las Comunidades Autónomas cuyas lenguas tengan estatutariamente atribuido carácter oficial, los documentos básicos de evaluación podrán ser redactados en la correspondiente lengua, debiendo ser expedidos, en todo caso, en forma bilingüe cuando lo pidan los alumnos y debiendo figurar siempre el texto castellano cuando hayan de surtir efectos fuera del ámbito de la Comunidad Autónoma. Si debiera surtir efectos en el territorio de una Comunidad Autónoma donde sea cooficial esa misma lengua distinta del castellano, no será precisa su traducción.

Artículo 18. *Procedimiento de cumplimentación y custodia.*

La supervisión del procedimiento de cumplimentación y custodia de los diferentes documentos de evaluación se realizará en la forma que determinen las Administraciones educativas competentes.

Artículo 19. *Traslados de expediente.*

Cuando un alumno se traslade a otro centro antes de haber concluido el curso se emitirá un informe de evaluación individualizado, en el que se recogerá, a tales efectos, toda aquella información que resulte necesaria para la continuidad del proceso de aprendizaje. Será elaborado por el tutor del curso que el alumno estuviera realizando en el centro, a partir de los datos facilitados por los profesores de las distintas asignaturas y remitido por el centro de origen al de destino junto con el libro de calificaciones.

CAPÍTULO VI

Correspondencia con otras enseñanzas

Artículo 20. **Correspondencia entre enseñanzas de danza y enseñanzas de educación secundaria.**

1. De acuerdo con el artículo 47.1 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, las Administraciones educativas BOE núm. 38 Martes 13 febrero 2007 6253 facilitarán al alumnado la posibilidad de cursar simultáneamente las enseñanzas artísticas profesionales y la educación secundaria.

2. Asimismo, de conformidad con el artículo 47.2 de la citada Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, con objeto de hacer efectivo lo previsto en el apartado anterior, se podrán adoptar las oportunas medidas de organización y de ordenación académica que incluirán, entre otras, las convalidaciones y la creación de centros integrados.

3. El Ministerio de Educación y Ciencia, consultadas las Comunidades Autónomas, establecerá correspondencias entre materias de educación secundaria obligatoria y de bachillerato y asignaturas de las enseñanzas profesionales de danza.

4. Sin perjuicio de lo establecido en el apartado anterior, las Administraciones educativas podrán establecer convalidaciones cuando éstas afecten a las materias optativas de educación secundaria obligatoria y de bachillerato, y regular, en el ámbito de sus competencias, adaptaciones en sus currículos encaminadas a facilitar la simultaneidad de estudios de régimen general y de régimen especial.

Disposición adicional primera. **Valoración del título profesional en el acceso a las enseñanzas superiores.**

Para hacer efectivo lo previsto en el artículo 54.2 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, en relación con la prueba de acceso a las enseñanzas superiores, la nota media del expediente de los estudios profesionales constituirá como máximo el cincuenta por ciento de la nota de la prueba en el caso de los alumnos y las alumnas que opten a ella y estén en posesión del título profesional de danza. Corresponde a las Administraciones educativas la concreción de ese tanto por ciento.

Disposición adicional segunda. **Alumnos con discapacidad.**

1. En el marco de las disposiciones establecidas en la Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad, los centros escolares de nueva creación deberán cumplir con las disposiciones vigentes en materia de promoción de la accesibilidad. El resto de los centros deberá adecuarse a dicha ley en los plazos y con los criterios establecidos en la misma.

2. Las Administraciones educativas adoptarán las medidas oportunas para la adaptación del currículo a las necesidades del alumnado con discapacidad. Disposición adicional tercera. **Incorporación de alumnos procedentes de planes anteriores con asignaturas pendientes.**

1. Sin perjuicio de las equivalencias establecidas en el Real Decreto 806/2006, de 30 de junio, por el que se establece el calendario de aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo, establecida por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, cuando un alumno haya suspendido dos o más asignaturas del curso que esté realizando de las enseñanzas establecidas en la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, se incorporará al mismo curso de las enseñanzas reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, que deberá realizar completo.

2. Asimismo, cuando un alumno tenga calificación negativa en una asignatura del curso que esté realizando de las enseñanzas establecidas en la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, se incorporará al curso siguiente de las enseñanzas reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. A tal fin, las Administraciones educativas determinarán las condiciones para la superación de la asignatura pendiente.

3. El alumno presentará el libro de calificaciones y el centro receptor abrirá el correspondiente expediente académico, al que incorporará los datos pertinentes.

Disposición derogatoria única. **Derogación normativa.**

Sin perjuicio de su aplicación transitoria en función del calendario de aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo establecido en el Real Decreto

806/2006, de 30 de junio, quedan derogados el Real Decreto 1254/1997, de 24 de julio, por el que se establecen los aspectos básicos del currículo del grado medio de las enseñanzas de danza y la Orden de 17 de noviembre de 1997, por la que se establecen los aspectos básicos de los informes de evaluación del grado medio de las enseñanzas de danza, así como los requisitos formales derivados de dicho proceso que sean precisos para garantizar la movilidad de los alumnos.

Disposición final primera. **Título competencial.** Este real decreto tiene carácter básico, a excepción de aquellos preceptos que hacen referencia expresa a facultades de las Comunidades Autónomas en el ámbito de sus competencias, y se dicta al amparo de lo dispuesto en el artículo 149.1.30.ª de la Constitución Española, de la habilitación que confiere al Gobierno el artículo 6.2 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, y en uso de la competencia estatal para la fijación de las enseñanzas mínimas recogida expresadamente en la disposición adicional primera. 2. c) de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación.

Disposición final segunda. **Entrada en vigor.** El presente real decreto entrará en vigor el día siguiente al de su publicación en el «Boletín Oficial del Estado».

Dado en Madrid, el 26 de enero de 2007.

JUAN CARLOS R.

La Ministra de Educación y Ciencia,
MERCEDES CABRERA CALVO-SOTELO

(...)

ANEXO II

Horario escolar mínimo de las enseñanzas profesionales de danza

Asignaturas Tiempos mínimos por grado expresados en horas

Especialidad de Baile Flamenco

Técnicas Básicas de danza	905
Danza Española	445
Baile Flamenco	780
Estudio del Cante de Acompañamiento	130
Estudio de la Guitarra de Acompañamiento	130
Música	130

Especialidad de Danza Clásica

Danza Clásica	1.662
Danza Contemporánea	342
Música	130
Repertorio	386

6262 Martes 13 febrero 2007 BOE núm. 38

Especialidad de Danza Española

Danza Clásica	1.175
Escuela Bolera	420
Danza Estilizada	320
Flamenco	320
Folklore	155
Música	130

Especialidad de Danza Contemporánea

Danza Clásica	980
Improvisación	260
Música	130
Técnicas de Danza Contemporánea	1.150

8.7. Aspectos básicos del currículo de las Enseñanzas Superiores de Danza

Real Decreto 632/2010, de 14 de mayo, por el que se regula el contenido básico de las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Danza establecidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

(...)

La danza, como disciplina artística, con gran valor cultural, posee en su naturaleza un gran potencial ya que permite el desarrollo de las capacidades físicas, cognitivas, creativas, expresivas, emotivas y de la sensibilidad. Proporciona, asimismo, un potente sistema de valores y actitudes y permite compartir emociones e ideas con los demás individuos. Es un arte escénico y, además, un poderoso instrumento para la acción-intervención socioeducativa.

Una formación de calidad de los futuros profesionales de la danza debe suponer la articulación de extensos conocimientos prácticos propios de la danza de nivel superior con conocimientos teóricos y de otra índole para desarrollar capacidades, habilidades y destrezas propias de la danza y actitudes que faculten para el ejercicio profesional. Así, las enseñanzas superiores de Danza deberán garantizar una formación integral y potenciar el análisis crítico y la reflexión tanto en los aspectos prácticos o puramente técnicos como teóricos, lo que contribuirá a que los estudiantes elaboren criterios y juicios propios.

Destaca, de manera especial, el equilibrio entre los conocimientos conceptuales, el desarrollo de destrezas técnicas y la comprensión de los principios estéticos y culturales que determinan el fenómeno artístico. Estos tres aspectos son esenciales en la fundamentación y el estímulo de la capacidad creativa, así como en el desarrollo de las competencias transversales, generales y específicas que proporcionen un nivel de aprendizaje acorde con las necesidades fundamentales para el ejercicio profesional.

Por otro lado, estos estudios deberán responder a las necesidades de un mercado cada vez más plural, integrado por una gran variedad de centros, modelos, etapas y contextos que ofrecen un catálogo muy diverso de puestos de trabajo que requieren de una especialización pedagógica y dancística muy distinta.

En consecuencia, el presente real decreto mantiene las especialidades que se venían impartiendo y que abarcan los ámbitos actualmente más significativos de la danza: Pedagogía de la danza, afianzada a través de la experiencia acumulada desde su implantación en el anterior sistema educativo, y Coreografía e interpretación, nueva denominación que modifica la anterior de la Especialidad de Coreografía y técnicas de interpretación de la danza, por responder con más fidelidad a la formación que se pretende obtener en esta especialidad.

Al mismo tiempo, el presente real decreto, incorpora el concepto de itinerario, que posibilitará la intensificación o profundización del desarrollo de alguna de las competencias profesionales establecidas en las especialidades, lo que permitirá, a su vez, adecuarse a los perfiles y contextos profesionales existentes y emergentes.

Cabe destacar que el concepto de itinerario no debe ser confundido con el de estilo. Cualquier itinerario podrá ser desarrollado en cualquiera de los estilos de danza. Es un concepto vinculado a las dos especialidades pero fundamental en la estructura de la especialidad de Coreografía e interpretación. Interpretar y coreografiar, dentro de la perspectiva actual, se complementan recíprocamente ya que el perfil de bailarín que se demanda en la actualidad corresponde al de un intérprete con capacidades y conocimientos relativos a la creación, versátil, con capacidad de adaptación a lenguajes y repertorios variados, más maduro y con mayor bagaje que antaño. Sin embargo, pese a que ambas facetas se complementan, en la estructura de esta especialidad es necesaria la existencia de itinerarios porque permitirá al alumnado visitar ambas vertientes, desde los aspectos comunes de la especialidad, pero a la vez enfatizar la formación en el área de la creación o de la interpretación, lo que le dará libertad para ahondar en una u otra faceta según su interés personal, al mismo tiempo que se obtendrán perfiles profesionales más cualificados en un ámbito u otro.

Los nuevos planes de los estudios superiores de Danza se configuran desde la propuesta del Espacio Europeo de Educación Superior, según la cual éstos deben fundamentarse en la adquisición de competencias por parte del alumnado, en la aplicación de una nueva metodología de aprendizaje, y en la adecuación de los procedimientos de evaluación. Como consecuencia, se propone que la unidad de medida que refleja los resultados del aprendizaje y el volumen de trabajo realizado por el estudiante sean los denominados créditos europeos (ECTS), y se garantizará la movilidad del alumnado posibilitando la obtención del Suplemento Europeo al Título.

Destaca, de manera especial, el equilibrio entre los conocimientos conceptuales, el desarrollo de destrezas técnicas y la comprensión de los principios estéticos y culturales que determinan el fenómeno artístico. Estos tres aspectos son esenciales en la fundamentación y el estímulo de la capacidad creativa, así como en el desarrollo de las competencias transversales, generales y específicas que proporcionen un nivel de aprendizaje acorde con las necesidades fundamentales para el ejercicio profesional.

Entre los principios generales que deberán inspirar el diseño de los nuevos títulos, los planes de estudios tendrán en cuenta que cualquier actividad profesional debe realizarse desde el respeto a los derechos fundamentales y de igualdad entre hombres y mujeres, desde la promoción de los Derechos Humanos y con los valores propios de una cultura democrática.

En el proceso de elaboración de este real decreto han sido consultadas las comunidades autónomas en el seno de la Conferencia Sectorial de Educación y han emitido informe el Consejo Superior de Enseñanzas Artísticas y el Ministerio de Política Territorial.

En su virtud, a propuesta del Ministro de Educación y previa deliberación del Consejo de Ministros en su reunión del día 14 de mayo de 2010,

Artículo 1. Objeto.

El presente real decreto tiene por objeto establecer el contenido básico de las enseñanzas artísticas superiores de grado en Danza, de acuerdo con los principios generales que rigen el Espacio Europeo de Educación Superior, de conformidad con lo regulado en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación y con el Real Decreto 1614/2009, de 26 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas artísticas superiores.

Artículo 2. Centros de enseñanzas artísticas superiores de Danza.

1. Los estudios de grado en Danza se cursarán en los centros superiores de enseñanzas artísticas de Danza.

2. Asimismo, las enseñanzas artísticas oficiales de máster reguladas en el Real Decreto 1614/2009, de 26 de octubre se impartirán en dichos centros. Los estudios de doctorado regulados en el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, podrán impartirse en los centros superiores de enseñanzas artísticas de Danza mediante convenios con las universidades.

3. Las Administraciones educativas favorecerán la autonomía pedagógica, de organización y de gestión de la que disponen estos centros para el ejercicio de sus actividades docentes, investigadoras, interpretativas y de difusión del conocimiento, a fin de garantizar el cumplimiento de sus funciones como centros educativos superiores del Espacio Europeo de Educación Superior.

4. Los centros de enseñanzas artísticas superiores de Danza, fomentarán programas de investigación científica y técnica propios de esta disciplina, para contribuir a la generación y difusión del conocimiento y a la innovación en dicho ámbito. Las Administraciones educativas establecerán los mecanismos adecuados para que estos centros puedan realizar o dar soporte a la investigación científica y técnica, que les permita integrarse en el Sistema Español de Ciencia y Tecnología.

Artículo 3. Finalidad de las enseñanzas artísticas de grado y perfil profesional.

1. Las enseñanzas artísticas de grado en Danza tendrán como objetivo general la formación cualificada de profesionales que, partiendo de una formación práctica previa como base fundamental, poseen una completa formación práctica, teórica y metodológica, que les capacita para integrarse en los distintos ámbitos profesionales de esta disciplina.

2. El perfil del Graduado en Danza corresponde al de un profesional cualificado que domina los conocimientos y habilidades propios de la danza, con un profundo conocimiento del funcionamiento del cuerpo en todos sus aspectos, que debe disponer de unos conocimientos teóricos fundamentados e integrados con la praxis de la danza que le permitan desarrollarse y crecer como creador, intérprete y pedagogo, capaz de asumir la dimensión ética y deontológica de la responsabilidad personal y profesional.

Artículo 4. Título de Graduado o Graduada en Danza y especialidades.

1. La superación de las enseñanzas artísticas superiores de grado en Danza dará lugar a la obtención del título de Graduado o Graduada en Danza, seguido de la especialidad correspondiente. Estos títulos tendrán carácter oficial y validez académica y profesional en todo el territorio nacional.

2. Las especialidades de las enseñanzas artísticas de grado en Danza son las siguientes: Coreografía e interpretación y Pedagogía de la danza.

3. De conformidad con la disposición adicional séptima del Real Decreto 1614/2009, de 26 de octubre, no podrán establecerse otros títulos oficiales que sean coincidentes sustancialmente con los títulos de Graduado o Graduada en Danza.

Artículo 5. Acceso y prueba específica.

1. Para el acceso a las enseñanzas oficiales conducentes al Título de Graduado o Graduada en Danza, se requerirá cumplir los requisitos establecidos en el artículo 12 del Real Decreto 1614/2009, de 26 de octubre y la superación de la correspondiente prueba específica a que se refiere el artículo 54.2 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

2. Para los mayores de diecinueve años de edad que no cumplan los requisitos establecidos en el citado artículo 12, las Administraciones educativas regularán y organizarán una prueba que acredite que el aspirante posee la madurez en relación con los objetivos del bachillerato y los conocimientos, habilidades y aptitudes necesarios para cursar con aprovechamiento las correspondientes enseñanzas. La superación de dicha prueba tendrá validez permanente para el acceso a las enseñanzas artísticas superiores en todo el Estado.

3. La prueba específica de acceso a estos estudios se llevará a cabo para cada especialidad y tendrá como finalidad valorar la madurez, los conocimientos y las aptitudes para cursar con aprovechamiento estas enseñanzas.

4. Corresponde a las Administraciones educativas, en su ámbito competencial, la convocatoria, organización, desarrollo y evaluación de la prueba específica de acceso a estos estudios.

5. Las Administraciones educativas realizarán, al menos, una convocatoria anual de la prueba específica de acceso a las enseñanzas artísticas de grado en Danza. Esta prueba faculta, únicamente, para matricularse en el curso académico para el que haya sido convocada.

6. La superación de esta prueba específica permitirá acceder a cualquiera de los centros del Estado donde se cursen estas enseñanzas, sin perjuicio de la disponibilidad de plazas de los mismos.

7. De acuerdo con la disposición adicional primera del Real Decreto 85/2007, de 26 de enero, por el que se fijan los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas profesionales de danza reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, para hacer efectivo lo previsto en el artículo 54.2 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, en relación con la prueba de acceso a las enseñanzas superiores, la nota media del expediente de los estudios profesionales constituirá como máximo el 50% de la nota de la prueba en el caso de los alumnos y las alumnas que opten a ella y estén en posesión del Título profesional de Danza. Corresponde a las Administraciones educativas la concreción de ese tanto por ciento.

Artículo 6. Contenido básico de los planes de estudios conducentes a la obtención del Título de Graduado o Graduada en Danza.

1. Las enseñanzas artísticas superiores de grado en Danza comprenderán una formación básica y una formación específica orientada a la preparación para el ejercicio profesional. Para la consecución de dicha finalidad, estos estudios desarrollarán de modo integrador, capacidades artísticas, científicas y tecnológicas.

2. 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 y los perfiles profesionales definidos para cada una de las especialidades, que se determinan en el anexo I del presente real decreto.

3. Estos planes de estudios comprenderán, para cada una de sus especialidades, 4 cursos académicos de 60 créditos cada uno, con un total de 240 créditos. La distribución de los créditos correspondientes al contenido básico será la siguiente:

a) La formación básica tendrá un mínimo de 12 créditos. Las materias, contenidos y créditos correspondientes a este mínimo de formación básica serán los que figuran en el anexo II.

b) La formación especializada tendrá un mínimo de 104 créditos. Las materias obligatorias de especialidad, los contenidos y créditos correspondientes a este mínimo de formación especializada serán los que figuran en el anexo III.

c) Las prácticas externas tendrán un mínimo de 10 créditos. Los contenidos y créditos correspondientes a este mínimo serán los que figuran en el anexo III.

d) El trabajo fin de grado tendrá un mínimo de 6 créditos y se realizará en la fase final del plan de estudios. Los contenidos y créditos correspondientes a este mínimo serán los que figuran en el anexo III.

Artículo 7. Organización de las materias.

1. Las Administraciones educativas, vista la propuesta de los centros, establecerán el plan de estudios, completando hasta el total de 240 créditos los mínimos fijados en este real decreto de conformidad con los siguientes criterios:

a) Cada una de las materias se organizará en una o varias asignaturas, señalando las competencias, el contenido y el número de créditos para cada una de ellas y el curso o los cursos en que deberán realizarse, pudiendo incrementarse los contenidos y los créditos mínimos fijados.

b) El plan de estudios se podrá completar con otras materias, además de las establecidas en este real decreto, que se concretarán en asignaturas.

c) Se podrán establecer asignaturas optativas que desarrollen contenidos cuya finalidad sea la de actualizar, completar o ampliar la formación del alumnado.

2. En todo caso, las materias vinculadas a la formación básica deberán tener asignado un mínimo de 4 créditos para que puedan ser incorporadas al plan de estudios.

3. Las Administraciones educativas, vista la propuesta de los centros, al establecer los correspondientes planes de estudios, podrán disponer diversos itinerarios académicos en cada una de las especialidades a que se refiere el presente real decreto.

Artículo 8. Creación de nuevas especialidades.

1. Las Administraciones educativas, vista la propuesta de los centros, podrán proponer la creación de nuevas especialidades.

2. En la propuesta de creación de una nueva especialidad deberán definirse las competencias específicas y el perfil profesional correspondientes a dicha especialidad, y las materias obligatorias de especialidad, los contenidos y créditos correspondientes.

3. El Gobierno, previa consulta a las comunidades autónomas y al Consejo Superior de Enseñanzas Artísticas, resolverá sobre la creación de nuevas especialidades.

Artículo 9. Evaluación.

1. La evaluación del proceso de aprendizaje del estudiante se basará en el grado y nivel de adquisición y consolidación de las competencias transversales, generales y específicas definidas para estos estudios.

2. La evaluación será diferenciada por asignaturas y tendrá un carácter integrador en relación con las competencias definidas para cada una de ellas en los planes de estudios. La evaluación y calificación del trabajo fin de grado será única y su superación requerirá haber aprobado la totalidad de las asignaturas que integran el correspondiente plan de estudios.

3. Los criterios de evaluación se especificarán en los correspondientes planes de estudios y serán objetivables y mensurables de acuerdo con los parámetros que se definan a tal efecto.

4. La obtención del título de Graduado o Graduada en Danza requerirá la superación de la totalidad de las asignaturas, las prácticas, si se programan, y el trabajo fin de grado que constituyan el plan de estudios.

Artículo 10. Reconocimiento y transferencia de créditos

1. Sin perjuicio de lo establecido con carácter general en el artículo 6 del real decreto 1614/2009, de 26 de octubre, la transferencia y reconocimiento de créditos en las enseñanzas artísticas superiores de grado en Danza, deberán respetar los siguientes criterios:

- a) Con carácter general, los créditos obtenidos podrán ser reconocidos por la Administración educativa teniendo en cuenta la adecuación entre las competencias y los contenidos de las asignaturas cursadas y los previstos en el plan de estudios que se encuentre cursando.
- b) En el caso de traslado de expediente entre comunidades autónomas para continuar los mismos estudios, será objeto de reconocimiento la totalidad de los créditos obtenidos.
- c) Cuando se acceda a una nueva especialidad del mismo Título de Graduado o Graduada en Danza, será objeto de reconocimiento la totalidad de los créditos obtenidos correspondientes a las materias de formación básica.
- d) En ningún caso serán objeto de reconocimiento los créditos asignados al Trabajo fin de grado de los estudios que se encuentre cursando.

2. Los estudiantes podrán obtener reconocimiento de hasta un máximo de 6 créditos por la participación en actividades culturales, artísticas deportivas, de representación estudiantil, solidarias y de cooperación.

3. Para las asignaturas objeto de reconocimiento de créditos se computará la calificación obtenida en el centro de procedencia. El reconocimiento de créditos en que no exista calificación no se tendrá en cuenta a los efectos de ponderación.

Artículo 11. Participación en Programas de movilidad de estudiantes y profesores y prácticas de los estudiantes.

1. Las Administraciones educativas facilitarán el intercambio y la movilidad de los estudiantes, titulados y profesorado de las enseñanzas de Danza en el Espacio Europeo de Educación Superior, dentro de los programas europeos existentes conforme su propia normativa. Las Administraciones educativas también podrán crear otros programas de carácter específico para estas enseñanzas.

2. Las Administraciones educativas o los centros fomentarán la firma de convenios de cooperación con instituciones y empresas, a fin de impulsar la movilidad y el intercambio de profesores, investigadores y estudiantes de estas enseñanzas.

3. Las Administraciones educativas o los centros promoverán la firma de convenios con empresas e instituciones para la realización de prácticas externas por parte de los alumnos que cursan estas enseñanzas.

Disposición adicional primera. Alumnos con discapacidad.

1. En el marco de lo establecido en la Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad, se deberán cumplir las disposiciones vigentes en materia de promoción de la accesibilidad.

2. Las Administraciones educativas adoptarán las medidas oportunas para la adaptación del plan de estudios a las necesidades del alumnado con discapacidad.

Disposición adicional segunda. Formación del profesorado.

- 1. Las Administraciones educativas propiciarán planes de formación del profesorado, relativos al conocimiento de los principios básicos, la estructura, la organización, las nuevas metodologías y los sistemas de evaluación e investigación correspondientes al Espacio Europeo de Educación Superior.
- 2. Asimismo las Administraciones, a propuesta de los centros, fomentarán planes de formación del profesorado para la actualización y profundización de las disciplinas propias de la danza en sus diferentes ámbitos.

Disposición adicional tercera. Implantación de las enseñanzas artísticas superiores de grado en Danza.

De conformidad con lo establecido en la disposición adicional primera de la Ley Orgánica 2 /2006, de 3 de mayo, y en el artículo 23 del Real Decreto 806/2006, de 30 de junio, por el que se establece el calendario de aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo regulada en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, en el curso académico 2010/2011 se iniciará la implantación progresiva de las enseñanzas artísticas superiores de grado en Danza que se regulan en el presente real decreto.

Disposición adicional cuarta. Incorporación de alumnos procedentes de planes anteriores.

1. El alumno que hubiera iniciado los estudios de Danza conforme al plan de estudios regulado en el 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 podrá finalizar los mismos hasta el curso académico 2014-2015. Los alumnos que tras finalizar dicho curso académico no hubieran obtenido el Título conforme al plan de estudios iniciado, deberán incorporarse al nuevo plan de estudios en su correspondiente especialidad.

2. A los efectos de lo regulado en el apartado anterior, las Administraciones educativas establecerán un procedimiento especial de reconocimiento de créditos individualizado, mediante el cual se determinarán aquellos créditos que, habiendo sido obtenidos en las enseñanzas de Danza del plan de estudios que se extingue, son computados a efectos de la obtención del título oficial regulado en el presente real decreto.

Disposición adicional quinta. Organización de enseñanzas conjuntas con otras instituciones de educación superior.

Las Administraciones educativas podrán, mediante convenio con otras instituciones de educación superiores nacionales o extranjeras, organizar enseñanzas conjuntas conducentes a la obtención de un único título oficial de Graduado o Graduada y de Máster.

Disposición transitoria única. *Aplicabilidad de otras normas.*

En tanto no se produzca la implantación generalizada de las enseñanzas reguladas en el presente real decreto, será de aplicación el 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, así como los currículos que lo desarrollan.

Disposición derogatoria única. *Derogación normativa.*

1. Queda derogado el 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.

2. Igualmente, quedan derogadas cuantas disposiciones de igual o inferior rango se opongan a lo establecido en este real decreto.

Disposición final primera. *Título competencial.*

Este real decreto tiene carácter de norma básica, es de aplicación en todo el territorio nacional y se dicta en virtud del artículo 149.1.30.^a de la Constitución, que atribuye al Estado la competencia exclusiva sobre la regulación de las condiciones de obtención, expedición y homologación de títulos académicos y profesionales y normas básicas para el desarrollo del artículo 27 de la Constitución, a fin de garantizar el cumplimiento de las obligaciones de los poderes públicos en esta materia. Disposición final segunda. *Entrada en vigor.*

El presente real decreto entrará en vigor el día siguiente al de su publicación en el «Boletín Oficial del Estado».

Dado en Barcelona, el 14 de mayo de 2010.

JUAN CARLOS R.

El Ministro de Educación,
ÁNGEL GABILONDO PUJOL

RELACIÓN DE FIGURAS

9. RELACIÓN DE FIGURAS

Capítulo 1

Figura 1.1. Compañía Nacional de Danza

Figura 1.2. Janet Smith and Dancers

Figura 1.3. Isadora Duncan (1915)

Figura 1.4. Libro Gelabert Azopardi 30 anys

Figura 1.5. Cartel de difusión de LEKUZ LEKU, Festival Internacional de Danza y Certamen de Videocreación en paisajes urbanos, concretamente en la ciudad de Bilbao

Figura 1.6. La exbailarina y coreógrafa contemporánea Twyla Tharp a sus 66 años de edad en 2007

Capítulo 2

Figura 2.1. Organigrama del Sistema Educativo LOGSE

Figura 2.2. Placa en la casa donde vivió Isadora Duncan. Foto de Begoña Olabarría

Figura 2.3. Compañía de Danza Contemporánea Aracaladanza

Figura 2.4. Alumnado de enseñanzas elementales de danza en el RCPD Mariemma
Figura 2.5. Estudiantes de enseñanzas profesionales en la especialidad de danza contemporánea de la Escuela Profesional de Danza de Castilla y León

Capítulo 3

Figura 3.1. Alumnos/as de la LCDS

Figura 3.2: La bailarina, coreógrafa y docente Gill Clarke bailando con la compañía de Siobhan Davies a mitad de los años 90 del siglo XX. Fotografía: Hugo Glendinning/The Place (Contemporary Dance Trust Ltd)
<http://www.guardian.co.uk/stage/2011/dec/20/gill-clarke>

Figura 3.3. Bertha Bermúdez, exbailarina Ballet de Frankfurt, en la Compañía Nacional de Danza y en la Cia. de Emilio Greco, docente e investigadora de danza.

Capítulo 4

Figura 4.1. Cuestionario del Perfil del Alumnado de Danza Contemporánea (CPADC)

Figura 4.2. Estudiantes del Centro de Enseñanza Secundaria y Artística/ Conservatorio Profesional de Danza del Institut del Teatre (centro nº 1).

Figuras 4.3 y 4.4. Alumnas de grado medio en la especialidad de danza contemporánea. Conservatorio profesional de danza de Valencia (centro nº 3).

Figura 4.5. Alumna de Grado Medio del RCPD "Mariemma" (Centro nº 5)

Figura 4.6. Edad dividida en cuatro grupos

Figura 4.7. Edad dividida en cuatro grupos para mujeres

Figura 4.8. Edad dividida en tres grupos para hombres

Capítulo 5

Figura 5.1. Exalumnas de la LCDS

Contraportada

Figura C.1. Coreografía Naima 3 de Alicia Gómez y Beatriz Villar 1992

RELACIÓN DE TABLAS

10. RELACIÓN DE TABLAS

Capítulo 1

Tabla 1.1. Diferencias entre el Ballet y la Danza Contemporánea según la Dra. Alicia Espejo

Tabla 1.2. Diferencias entre el modelo tradicional y los modelos actuales de formación inicial de intérpretes de danza

Capítulo 2

Tabla 2.1. Normativa sobre Escuelas de danza (1992-2002)

Tabla 2.2. Disposiciones por las cuales se establece el Currículo de la enseñanza reglada de danza LOGSE en las distintas comunidades y ciudades autónomas. (1992-2003)

Tabla 2.3. Número de horas semanales asignadas a las especialidades de grado medio en la Comunidad de Madrid y en la Comunidad Valenciana

Tabla 2.4. Materias y ECTS mínimos de las Enseñanzas Artísticas Superiores de Danza LOE

Capítulo 3

Tabla 3.1. Triángulos interactivos en los niveles de configuración de la práctica educativa

Tabla 3.2. Triángulo interactivo en el segundo nivel de configuración de la práctica de las enseñanzas de danza

Tabla 3.3. Programa de asignaturas y horarios de la primera titulación oficial de danza contemporánea en el Institut del Teatre (Curso 1973-1974)

*Tabla 3.4. Plan de estudios de las enseñanzas de Danza Contemporánea en la Escuela de Arte Dramático y Danza de Valencia en 1987. * La Orden no especifica el nº de horas en las asignaturas señaladas.*

Capítulo 4

Tabla 4.1. Unidades de medida para estudiar el perfil del alumnado oficial de danza contemporánea

Tabla 4.2. Centros de grado medio de danza con especialidad de danza contemporánea del estado español entre los cursos escolares 2003-2004 y 2006-2007

Tabla 4.3. Distribución de estudiantes oficiales de danza contemporánea por curso

Tabla 4.4. Porcentaje de alumnado por centro

Tabla 4.5. Tabla de contingencia centro por curso

Tabla 4.6. Porcentaje de edad del alumnado

Tabla 4.7. Edad media del alumnado en función del género

Tabla 4.8. Edad media por curso

Tabla 4.9. Edad media por curso

Tabla 4.10. Edad media por curso y centro

Tabla 4.11. Edad de inicio en la práctica de la danza

Tabla 4.12. Edad de inicio en la práctica de la danza contemporánea

Tabla 4.13. Nº de años como alumnado oficial en función del género

Tabla 4.14. Nº de años como alumnado oficial en función del curso de grado medio

Tabla 4.15. Nº de años oficial por curso en el centro integrado (1)

Tabla 4.16. Simultaneidad de enseñanzas de danza con otros estudios

Tabla 4.17. Simultaneidad de enseñanzas de danza con otros estudios en Centro integrado

Tabla 4.18. Expectativa de realizar enseñanza superior

Tabla 4.19. Expectativas de desarrollo profesional como intérprete

Tabla 4.20. Expectativas profesionales

Tabla 4.21. expectativas profesionales en función de la edad

Tabla 4.22. Perfil del alumnado oficial en la especialidad de danza contemporánea

Capítulo 5

Tabla 5.1. Unidades de medida para estudiar el perfil de los/as candidatos/as a la LCDS

Tabla 5.2. Distribución de candidatos a la LCDS en 2004-2005 y 2006

Tabla 5.3. Edad según género

Tabla 5.4. Porcentaje de candidatos que contestaron el CPADC en función del género

Tabla 5.5. Edad de inicio de la formación en danza en función del género

Tabla 5.6. Edad de inicio de la formación en danza contemporánea en función del género

Tabla 5.7. Formación de danza que cursa

Tabla 5.8. Media de horas por semana que los/as candidatos/as practican danza

Tabla 5.9. Expectativa de desarrollo profesional

Tabla 5.10. Expectativa profesional como intérprete

Tabla 5.11. Necesidad de formación polivalente de los artistas de danza contemporánea

Tabla 5.12. Perfil del alumnado oficial y no oficial de danza interesado en cursar educación superior dirigida a la formación de intérpretes profesionales de danza contemporánea

Capítulo 6

Tabla 6.1. Tabla comparativa de perfiles de alumnado de danza contemporánea: Perfil ideal normativo LOGSE; Perfil ideal normativo LOE, Perfil de alumnado real oficial; Perfil de alumnado real oficial y no oficial

