

UNIVERSIDAD DE SALAMANCA  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
PROGRAMA DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN



**VNiVERSiDAD  
D SALAMANCA**

CAMPUS DE EXCELENCIA INTERNACIONAL

Tesis Doctoral

**EVOLUCIÓN HISTÓRICA DE LA DANZA  
EN LA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA (1983-2017)**

Presentada por:

Adriana María Bustos Valle

Directores:

Dr. José Antonio Cieza García

Dra. Concepción Pedrero Muñoz

Salamanca, 2019

UNIVERSIDAD DE SALAMANCA  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
PROGRAMA DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN



**VNiVERSiDAD  
D SALAMANCA**

CAMPUS DE EXCELENCIA INTERNACIONAL

Tesis Doctoral

**EVOLUCIÓN HISTÓRICA DE LA DANZA  
EN LA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA (1983-2017)**

Directores:

Autora

Adriana María Bustos Valle

Dr. José Antonio Cieza García

Dra. Concepción Pedrero Muñoz

Salamanca, 2019

*A Isaac y Carmen,  
Fortaleza e Inspiración*

## **Agradecimientos**

Como todo proceso, dinámico, diverso y significativamente edificante, así han sido los años dedicados al diseño, elaboración y presentación de esta Tesis. Un camino transitado en conjunto, un acompañamiento desde el ámbito académico, social e íntimo familiar con el que me siento profundamente agradecida. Este transitar ha enfatizado un aspecto que a lo largo de mi carrera docente han sido simiente y bandera, sobre todo cuando la disciplina que se comparte es la Danza en sus diversas manifestaciones; me refiere a lo humano, a la sensibilidad que emerge en los procesos de compartir y construir conjuntamente el conocimiento. Por ello, mi agradecimiento a mis directores de Tesis, José Antonio Cieza y Concepción Pedrero, por la confianza depositada, por vuestra comprensión y por la disposición hacía una disciplina que aún le es complejo encontrar espacios para su desarrollo en este ámbito en concreto.

Subrayando lo relacional y lo experiencial, me es necesario agradecer a todas aquellas personas que han sido inspiración, respaldo y fortaleza. Desde el círculo más íntimo, mi familia, que desde la distancia han sabido estar siempre presentes, constantes en diversidad de formas y expresiones, sin ellos lo alcanzado no habría sido posible. Un agradecimiento a Benjamín Cortés por su apoyo e inspiración en cada paso dado en el mundo académico.

Un reconocimiento y agradecimiento a las fuentes de inspiración que me llevaron a escribir sobre Danza y Educación, a cada uno de los que han pasado por el aula de Danza en diferentes geografías, desde las miradas más limpias y potencialmente creativas, es decir la infancia, hasta las más sabias y maduras con las que he tenido el privilegio de compartir el conocimiento.

Muchos han sido los acompañamientos, unos constantes, otros esporádicos, más no podría dejar de agradecer por lo vivido, al artista por excelencia, ese que se hace omnipresente, omnisciente y omnipotente en todo lo tangible e intangible. Gracias Dios mío, sin ti simplemente, nada.

# ÍNDICE

|          |   |           |
|----------|---|-----------|
| <b>1</b> | <b>INTRODUCCIÓN .....</b>   | <b>15</b> |
| 1.1      | Presentación y Justificación.....   | 15        |
| 1.2      | Objetivos.....  | 18        |
| 1.3      | Hipótesis .....   | 19        |
| 1.4      | Metodología.....  | 20        |
| 1.5      | Organización y Estructura .....   | 22        |
| <b>2</b> | <b>PERSPECTIVA HISTÓRICA DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA DE LA DANZA .....</b>   | <b>25</b> |
| 2.1      | La dimensión tríadica de la Danza .....   | 25        |
| 2.1.1    | Introducción .....  | 25        |
| 2.1.2    | Una conceptualización de la Danza amplia e integradora basada en la esencia de su práctica.....   | 29        |
| 2.1.3    | Elementos básicos de la Danza.....  | 35        |
| 2.1.4    | Tipologías de la Danza .....  | 38        |
| 2.2      | Perspectiva histórica de la Danza en la Educación y el Pensamiento Pedagógico.....  | 43        |
| 2.2.1    | La Danza elemento vital del sistema mítico religioso de la sociedad primitiva.....  | 45        |
| 2.2.2    | De la función vital mítico religiosa de la Danza hacia una función en sí misma con connotaciones estéticas.....   | 49        |
| 2.2.3    | Una Danza concebida en términos de utilidad.....  | 70        |
| 2.2.4    | La Danza en un extenso recorrido entre prohibiciones y exclusión hacia su consideración como elemento formativo de la nobleza.....                          | 79        |
| 2.2.5    | La Danza como herramienta simbólica en el plano social y político delinea el futuro escenario de encuentros entre la Danza y el Pensamiento Pedagógico..... | 85        |
| 2.2.6    | La Danza en el génesis de los Sistemas Educativos Nacionales .....  | 105       |

|          |  |            |
|----------|--|------------|
| <b>3</b> | <b>LA ENSEÑANZA SUPERIOR EN DANZA EN LA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA.....</b>  | <b>119</b> |
| 3.1      | Mapa orientativo del panorama internacional de los estudios de Danza en la enseñanza universitaria. Principales áreas de influencia .....                            | 119        |
| 3.1.1    | Estados Unidos, primer país en circunscribir la danza en el sistema universitario .....  | 122        |
| 3.1.2    | Latinoamérica y El Caribe, una apertura a la danza en las aulas universitarias.....  | 128        |
| 3.1.3    | Principales áreas de influencia de las enseñanzas universitarias de Danza el contexto Europeo .....  | 153        |
| 3.2      | Perspectiva histórica de la Danza como asignatura en la Universidad Española.....  | 165        |
| 3.2.1    | Principales vías de inclusión de la Danza como contenido educativo en la Universidad Española .....  | 166        |
| 3.2.2    | Perspectiva histórica de la Danza como asignatura en las enseñanzas que habilitan la profesión de Maestro en Educación Infantil y Maestro de Educación Primaria..... | 183        |
| 3.2.3    | Perspectiva histórica de la Danza como asignatura en las enseñanzas relativas a la Educación Física en la Universidad Española.....                                  | 211        |
| 3.3      | Identificación y caracterización de la Danza como contenido educativo y asignatura en la actual oferta académica en la Universidad Española .....                    | 223        |
| 3.3.1    | Nivel de análisis general: Ámbito Nacional .....   | 226        |
| 3.3.2    | Análisis de las Comunidades Autónomas más representativas .....  | 258        |
| 3.4      | Los estudios profesionalizante de Danza en la Universidad Española (Grados y Máster).....  | 298        |
| 3.4.1    | Perspectiva histórica de los estudios profesionalizante de Danza en la Universidad Española .....  | 298        |
| 3.4.2    | Oferta académica .....   | 312        |
| <b>4</b> | <b>LA DANZA EN LOS PROGRAMAS DE LA ACTIVIDAD ARTISTICA Y CULTURAL DE LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA ESPAÑOLA .....</b>   | <b>327</b> |

|          |  |            |
|----------|--|------------|
| 4.1      | Precedentes de la Extensión Universitaria.....   | 328        |
| 4.1.1    | Experiencia Internacional .....  | 330        |
| 4.1.2    | Experiencia Nacional.....  | 334        |
| 4.2      | La Danza en la Extensión Universitaria Española.....   | 342        |
| 4.2.1    | Los Vicerrectorados de Extensión Universitaria. Una apertura a la<br>producción y difusión de la Danza ..... | 349        |
| 4.2.2    | La presencia de la Danza en los espacios de extensión de la cultura en la<br>Universidad Española .....      | 353        |
| <b>5</b> | <b>LA INVESTIGACIÓN EN DANZA EN LA UNIVERSIDAD<br/>ESPAÑOLA.....</b>   | <b>377</b> |
| 5.1      | Los Espacios de Investigación relativos a la Danza en la Universidad<br>Española.....                        | 378        |
| 5.2      | Líneas y proyectos de investigación por Comunidad Autónoma.....  | 386        |
| <b>6</b> | <b>CONCLUSIONES.....</b>   | <b>419</b> |
| 6.1      | Fortalezas y limitaciones de la investigación .....  | 436        |
| 6.2      | Prospecciones .....  | 438        |
| <b>7</b> | <b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>   | <b>441</b> |
| 7.1      | Referencias Legislativas .....   | 459        |

## Índice de Tablas

|   |     |
|---|-----|
| Tabla 2.1. Principales Tratados de Danza en el Renacimiento _____   | 93  |
| Tabla 2.2. Principales textos de Danza producidos entre los siglos XVI y XVIII _____  | 103 |
| Tabla 2.3. Principales textos de Danza producidos entre los siglos XVI y XVIII _____  | 104 |
| Tabla 2.4. Referencia de la producción literaria de Danza del siglo XIX e inicios del XX<br>(1807-1934) _____   | 115 |
| Tabla 2.5. Referencia de la producción literaria de Danza en el siglo XIX e inicios del XX<br>(1940-1999). _____  | 116 |
| Tabla 3.1. Caracterización del panorama Latinoamericano y del Caribe de la enseñanza<br>superior universitaria en Danza. _____  | 152 |
| Tabla 3.2. Catálogo de Áreas del conocimiento de la Universidad Española relativas a las<br>expresiones artísticas _____  | 167 |
| Tabla 3.3. La presencia de la Danza en el Sistema Educativo Español (1970-2013) _____   | 185 |
| Tabla 3.4. Evolución del tratamiento de la Danza en los Planes de Estudio de Magisterio de la<br>Universidad de Valencia. (1898-1967) _____   | 188 |
| Tabla 3.5. Evolución del tratamiento de la Danza en los Planes de Estudio de Magisterio de la<br>Universidad de Valencia. (1971-1993) _____   | 202 |
| Tabla 3.6. Evolución del tratamiento de la Danza en los Planes de Estudio de Magisterio de la<br>Universidad de Valencia (2000) _____   | 208 |
| Tabla 3.7. Síntesis histórica de la Danza como materia de estudio en los Planes de Magisterio.<br>(1857-2013) _____   | 210 |
| Tabla 3.8. Evolución histórica normativa e institucional de la Danza como componente<br>educativo en los en los estudios relativos a la Actividad Física en la Universidad Española | 219 |
| Tabla 3.9. Esquema Metodológico _____   | 225 |
| Tabla 3.10. Universidades que no contemplan asignaturas de Danza en sus Programas<br>Académicos _____   | 227 |
| Tabla 3.11. Identificación de la frecuencia de las asignaturas de Danza por Comunidad<br>Autónoma _____   | 229 |
| Tabla 3.12. Programas de Posgrado que incluyen asignaturas de Danza _____   | 237 |
| Tabla 3.13. Distribución y frecuencia de asignaturas que contemplen de forma explícita la<br>Danza por Ciclos y Estudios _____  | 250 |
| Tabla 3.14. Extracto de asignaturas de Danza _____  | 251 |
| Tabla 3.15. Frecuencia del Carácter de la asignatura en la modalidad de Grados _____  | 256 |



|   |     |
|---|-----|
| Tabla 3.16. Frecuencia del Carácter de la asignatura en la Modalidad de Posgrados _____   | 257 |
| Tabla 3.17. Frecuencia del Carácter de la asignatura en la Modalidad de otras ofertas académicas _____  | 257 |
| Tabla 3.18. Frecuencia de la Danza como asignatura en las Universidades de la Comunidad Autónoma de Andalucía. _____  | 260 |
| Tabla 3.19. Porcentaje de Danza y Expresión Corporal en las Guías Docentes _____  | 265 |
| Tabla 3.20. Frecuencia de la Danza como asignatura en las Universidades de la Comunidad Autónoma de Cataluña _____  | 269 |
| Tabla 3.21. Porcentaje de Danza y Expresión Corporal en las Guías Docentes _____  | 274 |
| Tabla 3.22. Frecuencia de la Danza como asignatura en las Universidades de la Comunidad de Madrid _____   | 277 |
| Tabla 3.23. Porcentaje de Danza y Expresión Corporal en las Guías Docentes _____  | 282 |
| Tabla 3.24. Frecuencia de la Danza como asignatura en las Universidades de la Comunidad de Castilla y León _____  | 285 |
| Tabla 3.25. Porcentaje de Danza y Expresión Corporal en las Guías Docentes _____  | 289 |
| Tabla 3.26. Diversidad de porcentajes de Contenidos de Danza y Expresión Corporal de una misma asignatura: Expresión Corporal, Formación Rítmica y Danza y Expresión Corporal y Danza _____ | 291 |
| Tabla 3.27. Frecuencia de la Danza como asignatura en las Universidades de la Comunidad Autónoma de Valencia _____  | 293 |
| Tabla 3.28. Porcentajes de Danza y Expresión Corporal en las Guías Docentes _____   | 297 |
| Tabla 3.29. Relación del marco normativa de los estudios superiores de Danza en el ámbito Estatal _____   | 302 |
| Tabla 3.30. Cronología de la oferta de estudios superiores de Danza en España _____   | 310 |
| Tabla 3.31. Estructura del Grado en Artes Visuales y Danza del IUDAA _____  | 314 |
| Tabla 3.32. Informe de resultados del perfil de ingreso del Grado en Artes Visuales y Danza por curso académico _____   | 315 |
| Tabla 3.33. Informe de resultados del rendimiento académico del Grado en Artes Visuales y Danza por curso académico _____   | 316 |
| Tabla 3.34. Estructura del Grado en Pedagogía de las Artes Visuales y Danza de la IUDAA _____   | 317 |
| Tabla 3.35. Informe de resultados del perfil de ingreso del Grado en Pedagogía de las Artes Visuales y Danza por curso académico _____  | 318 |

|  |     |
|--|-----|
| Tabla 3.36. Informe de resultados del rendimiento académico del Grado en Pedagogía de las Artes Visuales y Danza por curso académico _____                         | 319 |
| Tabla 3.37. Estructura del Grado en Danza de la UCAM _____   | 324 |
| Tabla 4.1. Esquema Metodológico _____  | 355 |
| Tabla 4.2. Espacio propios de la Danza en la Actividad Cultural Universitaria por Comunidad Autónoma _____   | 361 |
| Tabla 4.3. Distribución de agrupaciones de Danza por Comunidad Autónoma _____  | 366 |
| Tabla 4.4. Proyectos de Danza, estables y en colaboración según la Comunidad Autónoma _____  | 369 |
| Tabla 4.5. Actividades formativas y programación de Danza según Comunidad Autónoma _____   | 373 |
| Tabla 5.1. Esquema Metodológico _____  | 378 |
| Tabla 5.2. Identificación de Tesis Doctorales de Danza por Comunidad Autónoma _____  | 380 |
| Tabla 5.3. Distribución y frecuencia de las Tesis Doctorales de Danza en las Universidades de la Comunidad de Madrid _____   | 387 |
| Tabla 5.4. Distribución y frecuencia de los Departamentos que contienen Tesis Doctorales de Danza en las Universidades de la Comunidad de Madrid _____             | 388 |
| Tabla 5.5. Distribución y frecuencia de los Programas de Doctorado _____   | 389 |
| Tabla 5.6. Distribución y frecuencia de Descriptores por Universidad _____   | 391 |
| Tabla 5.7. Distribución temporal y frecuencia de las Tesis Doctorales de Danza en las Universidades de la Comunidad Autónoma de Andalucía _____                    | 392 |
| Tabla 5.8. Distribución y frecuencia de los Departamentos que contiene Tesis Doctorales de Danza en las Universidades de la Comunidad Autónoma de Andalucía _____  | 394 |
| Tabla 5.9. Distribución y frecuencia de los Programas de Doctorado _____   | 395 |
| Tabla 5.10. Distribución y frecuencia de Descriptores por Universidad _____  | 397 |
| Tabla 5.11. Distribución temporal y frecuencia de las Tesis Doctorales de Danza en las Universidades de la Comunidad de Valencia _____                             | 398 |
| Tabla 5.12. Distribución y frecuencias de los Departamentos que contienen Tesis Doctorales de Danza en las Universidades de la Comunidad Autónoma Valenciana _____ | 399 |
| Tabla 5.13. Distribución y frecuencia de los Programas de Doctorado _____  | 400 |
| Tabla 5.14. Distribución y frecuencia de Descriptores por Universidad _____  | 401 |
| Tabla 5.15. Distribución temporal y frecuencia de las Tesis Doctorales de Danza en las Universidades de la Comunidad Autónoma de Valencia _____                    | 402 |
| Tabla 5.16. Distribución y frecuencia de los Departamentos que contienen Tesis Doctorales de Danza en las Universidades de la Comunidad Autónoma de Valencia _____ | 403 |
| Tabla 5.17. Distribución y frecuencia de los Programas de Doctorado _____  | 404 |

|   |     |
|---|-----|
| Tabla 5.18. Distribución y frecuencia de Descriptores por Universidad _____   | 405 |
| Tabla 5.19. Distribución temporal y frecuencia de la Región de Murcia _____   | 405 |
| Tabla 5.20. Distribución y frecuencia de los Departamentos que contiene Tesis Doctorales de Danza en las Universidades de la Región de Murcia _____                                       | 406 |
| Tabla 5.21. Distribución y frecuencia de los Programas de Doctorado _____   | 407 |
| Tabla 5-22. Distribución y frecuencia de los Descriptores por Universidad. _____  | 407 |
| Tabla 5.23. Distribución temporal y frecuencia de las Tesis Doctorales de Danza en las Universidades de la Comunidad de Castilla y León _____   | 408 |
| Tabla 5.24. Distribución y frecuencia de los Departamentos que contiene Tesis Doctorales de Danza en las Universidades de la Comunidad Autónoma de Castilla y León _____                  | 408 |
| Tabla 5.25. Distribución y frecuencia de los Programas de Doctorado _____   | 409 |
| Tabla 5.26. Distribución y frecuencia de descriptores por Universidad _____   | 410 |
| Tabla 5.27. Distribución temporal y frecuencias de las Tesis Doctorales de Danza de las Universidades de la Comunidad Autónoma del País Vasco _____                                       | 411 |
| Tabla 5.28. Distribución y frecuencia de los Departamentos que contienen las Tesis Doctorales de Danza en las Universidades de la Comunidad Autónoma del País Vasco ____                  | 411 |
| Tabla 5.29. Distribución temporal y frecuencia de los Programas de Doctorado _____  | 412 |
| Tabla 5.30. Distribución y frecuencia de Descriptores de las Tesis de Doctorado de Danza  | 413 |
| Tabla 5.31. Distribución temporal y frecuencia de los Departamentos que contiene Tesis Doctorales de Danza en las Universidades de la Comunidad Autónoma del Principado de Asturias _____ | 414 |
| Tabla 5.32. Distribución temporal, Departamentos y Programas de Doctorado de las Tesis Doctorales de Danza de las Universidades de la Comunidad Autónoma de Aragón _____                  | 415 |
| Tabla 5.33. Distribución temporal, Departamentos y Programas de Doctorado de las Tesis de Doctorado de Danza en las Universidades de la Comunidad Autónoma de Extremadura __              | 417 |

## Índice de Figuras

|  |     |
|--|-----|
| Figura 2.1. Elementos presentes en diversas conceptualizaciones de la Danza.   | 34  |
| Figura 2.2. Relación de autores en torno a los elementos básicos de la Danza   | 35  |
| Figura 2.3. Elementos básicos de la Danza  | 38  |
| Figura 2.4. Relación de autores relativa a la diversidad taxonómica de la Danza  | 40  |
| Figura 3-1. Influencia de la Danza en los cimientos de la Expresión Corporal.  | 172 |
| Figura 3.2. Aproximación conceptual y abordaje de los términos: Danza, Danza Educativa y Expresión Corporal.                         | 178 |
| Figura 3.3. Desarrollo Normativo de las formaciones que atienden la enseñanza de las Áreas de Educación Artística y Educación Física | 180 |
| Figura 3.4. Dispersión Geográfica de la Danza como asignatura en la Universidad Española   | 228 |
| Figura 3.5. Frecuencia de las asignaturas de Danza según el año de fundación de la Universidad                                       | 230 |
| Figura 3.6. Frecuencia de las asignaturas de Danza por Ciclos  | 231 |
| Figura 3.7. Frecuencia diacrónica de las asignaturas de Danza en la modalidad de Grados  | 232 |
| Figura 3.8. Distribución de las asignaturas de Danza en las Titulaciones de Educación  | 233 |
| Figura 3.9. Frecuencia diacrónica de las asignaturas de Danza en la modalidad de Máster  | 235 |
| Figura 3.10. Relación de Programas Académicos de Máster por Ámbito de Estudio y frecuencia de las asignaturas de Danza               | 236 |
| Figura 3.11. Diversidad de Departamentos que circunscriben asignaturas de Danza.   | 239 |
| Figura 3.12. Denominación y frecuencia de Departamentos que circunscriben asignaturas de Danza                                       | 240 |
| Figura 3.13. Frecuencia de las asignaturas de Danza según el Ámbito del Conocimiento   | 241 |
| Figura 3.14. Diversidad y distribución de la relación entre los Módulos y Materias que contiene asignaturas de Danza                 | 243 |
| Figura 3.15. Denominación de Módulos y frecuencia de Materias que contienen asignaturas de Danza.                                    | 244 |
| Figura 3.16. Perspectivas Pedagógicas que contemplan Módulos y Materias que albergan asignaturas de Danza.                           | 245 |
| Figura 3.17. Frecuencia diacrónica de las asignaturas de Danza.  | 248 |
| Figura 3.18. Diversidad y frecuencias de las asignaturas de Danza.   | 248 |
| Figura 3.19. Distribución de Créditos por Ciclos de las asignaturas de Danza   | 253 |

|  |     |
|--|-----|
| Figura 3.20. Distribución de Carga Crediticia ECTS/6 por Programa Académico _____  | 254 |
| Figura 3.21. Distribución del Carácter de la asignatura _____  | 255 |
| Figura 3.22. Departamentos donde se circunscriben asignaturas de Danza en las<br>Universidades de la Comunidad Autónoma de Andalucía _____                         | 262 |
| Figura 3.23. Diversidad y frecuencia de las asignaturas de Danza en las Universidades de la<br>Comunidad Autónoma de Andalucía _____                               | 263 |
| Figura 3.24. Relación entre los contenidos de Danza y Expresión Corporal _____   | 264 |
| Figura 3.25. Frecuencia de Departamentos que contiene asignaturas de Danza en las<br>Universidades de la Comunidad Autónoma de Cataluña _____                      | 270 |
| Figura 3.26. Frecuencia y diversidad de las asignaturas de Danza _____   | 271 |
| Figura 3.27. Relación entre los contenidos de Danza y Expresión Corporal _____   | 273 |
| Figura 3.28. Frecuencia de Departamentos que contiene asignaturas de Danza en las<br>Universidades de la Comunidad de Madrid _____                                 | 278 |
| Figura 3.29. Frecuencia y diversidad de las asignaturas de Danza _____   | 280 |
| Figura 3.30. Relación entre los contenidos de Danza y Expresión Corporal _____   | 281 |
| Figura 3.31. Frecuencia de los Departamentos de Danza que contienen asignaturas de Danza<br>en las Universidades de la Comunidad Autónoma de Castilla y León _____ | 286 |
| Figura 3.32. Frecuencia y diversidad de las asignaturas de Danza _____   | 287 |
| Figura 3.33. Relación entre los contenidos de Danza y Expresión Corporal _____   | 288 |
| Figura 3.34. Frecuencia de Departamentos que contiene asignaturas de Danza en las<br>Universidades de la Comunidad Autónoma de Valencia _____                      | 294 |
| Figura 3.35. Frecuencia y diversidad de las asignaturas de Danza _____   | 295 |
| Figura 3.36. Relación de contenidos de Danza y Expresión Corporal _____  | 296 |
| Figura 4.1. Diversidad de Vicerrectorados que contemplan competencias de Extensión<br>Cultural y Artística en la Universidad Española _____                        | 357 |
| Figura 4.2. Diversidad de Centros que gestionan la actividad de Extensión Cultural y Artística<br>en la Universidad Española _____                                 | 358 |
| Figura 4.3. Espacios propios de Danza en la Actividad Cultural Universitaria _____   | 359 |
| Figura 4.4. Agrupaciones estables de Danza en la Actividad Cultural Universitaria _____  | 365 |
| Figura 4.5. Proyectos estables de Danza en la Actividad Cultural Universitaria _____   | 367 |
| Figura 4.6. Proyectos conjuntos de Danza en la Actividad Cultural Universitaria _____  | 368 |
| Figura 4.7. Actividades formativas de Danza en la Actividad Cultural Universitaria _____   | 371 |
| Figura 4.8. Programación de Danza en la Actividad Cultural Universitaria. _____  | 372 |

|  |     |
|--|-----|
| Figura 5.1. Distribución Geográfica de la Investigación en Danza en la Universidad Española  | 379 |
| Figura 5.2. Frecuencia diacrónica de Tesis Doctorales de Danza                               | 382 |
| Figura 5.3. Diversidad y frecuencia de Departamentos que contiene Tesis Doctorales de Danza  | 383 |
| Figura 5.4. Diversidad de Programas de Doctorado y frecuencia de Tesis de Danza que contiene | 383 |
| Figura 5.5. Diversidad de Descriptores de las Tesis Doctorales de Danza                      | 385 |

# 1 INTRODUCCIÓN

## 1.1 Presentación y Justificación

La Tesis Doctoral presentada tiene por título *Evolución Histórica de la Danza en la Universidad Española (1983-2017)*, Tesis dirigida por los profesores Dr. José Antonio Cieza García y Dra. Concepción Pedrero Muñoz.

El proyecto de investigación es un estudio histórico contemporáneo e institucional sobre la presencia de la danza en la Universidad Española desde el año 1983 con la puesta en vigor de la Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria, hasta el año 2017.

El proyecto plantea analizar la historia y evolución de la danza en la Universidad Española en los ámbitos de formación académica, investigación y creación artística. Se toma como punto de partida la puesta en vigor de la Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria hasta el año 2017, período que contempla el inicio y desarrollo más plausible de los tres ámbitos de estudio.

La motivación personal que me llevó a escribir esta Tesis, responde a mi vocación docente en el área de las Enseñanzas Artísticas, en concreto la Danza. Una trayectoria académica y profesional que transcurre por dos vertientes, la primera y eje vertebrador, la Docencia en Danza y por otro lado la Gestión Cultural. La fusión de ambos ámbitos y el desempeño profesional en el ámbito universitario centroamericano, derivaron en una serie de inquietudes centradas en la situación de los profesionales de la danza en sus diferentes campos de desarrollo profesional, una situación que se vincula estrechamente con su formación y que además incide directamente con el reconocimiento social de la profesión.

El reconocimiento pleno de la Danza como disciplina artística y académica en el sistema universitario, ha sido a lo largo de la historia y en diversas geografías un proceso complejo y en demasía dificultoso, que comprensiblemente desprende una serie de discursos reivindicativos. Este carácter reivindicativo ha alcanzado en España una relevancia significativa acentuada en el contexto de convergencia del Espacio Europeo de Educación Superior. Un debate que desveló una serie de temas de índole normativo, institucional y gremial alrededor de la enseñanza superior en Danza. Una formación que jurídicamente transcurre en dos espacios, en primer lugar y tradicionalmente, a través de las Enseñanzas de Régimen Especial, vía Conservatorios Superiores y en segundo lugar, por su datación, en la Enseñanza general a través de las Universidades.

Los espacios en los que paulatinamente se ha situado la Danza en la Universidad Española, responde a sus diferentes ámbitos de actuación, la formación, la creación y la investigación. Ámbitos y espacios que poseen unas características propias, mismas que acompañan la evolución del desarrollo profesional de la Danza en España, en especial la Danza Escénica.

El ámbito de formación académica a partir de su consideración como componente educativo circunscrita en el Área de conocimiento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal en el año 1984 y en un segundo momento como oferta académica profesionalizante desde el año 1992.

El ámbito de la investigación es bastante reciente y propiciado especialmente por los siguientes factores: el enfoque multidisciplinario de los proyectos de investigación, el giro performativo de las Ciencias Sociales y las Humanidades y su concreción en la Investigación Artística y la Investigación Basada en las Artes, así como la importancia de la Enseñanzas Artísticas en los Sistemas Educativos Nacionales.

En el ámbito de creación artística, su presencia es más plausible desde la creación de los Vicerrectorados de Extensión Universitaria, estructuras que surgen favorecidas por el reconocimiento que hace la Ley de Reforma Universitaria de la cultura como una de las funciones de la universidad al servicio de la sociedad. Espacios desde los cuales se gestionan las acciones concernientes al arte y la cultura dentro y fuera de los campus universitarios.

En España la primera incursión de la danza como oferta académica profesionalizante universitaria fue la Cátedra de Danza Alicia Alonso de la Universidad Complutense de Madrid en el año 1992. Actualmente a pesar de que han transcurrido 27 años desde esta primera iniciativa, pocas universidades han asumido el reto de reivindicar la formación superior de los artistas de la danza desde sus instancias. Cabe mencionar a la Universidad Complutense de Madrid, la Universidad De Alcalá de Henares, la Universidad Rey Juan Carlos, la Universidad Nebrija, la Universidad Europea de Madrid y la más recientes la Universidad Católica de Murcia y la Universidad Autónoma de Madrid, como el conjunto de universidades que, desde diferentes iniciativas han optado decisivamente por circunscribir la danza como arte y disciplina académica. Espacio enfáticamente reclamado por los artistas de la danza y especialmente el estudiantado.

En el ámbito formativo y en un primer período se sitúa como asignatura en planes de estudios de titulaciones de la rama del conocimiento de Ciencias Sociales y Humanidades especialmente en los planes de estudios conducentes a la profesión de Maestro y en las carreras de Educación Física, hoy Ciencias de la Actividad Física y Deportiva. De forma más tenue en



planes de estudio de carreras artísticas e históricas, especialmente relacionadas a la Música, evidenciando un alejamiento significativo con las Bellas Artes. En un segundo período y en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior se sitúa como oferta profesionalizante, aunque significativamente escasa, abriéndose camino entre posturas contradictorias en lo que respecta a temas de índole jurídico, institucional y gremial.

Su presencia es aún bastante tenue en el ámbito formativo, sin embargo no se debe obviar el dinamismo en la producción y difusión de la danza, a través de la actividad cultural de la Extensión Universitaria, con un puntual incremento en la década de los años ochenta y noventa. En este sentido cabe destacar la labor de Extensión de la Universidad de Salamanca, reconocida como uno de los espacios de difusión e impulso para la danza en España en ese período.

Las funciones, estructuras y objetivos de la Extensión Universitaria ha evolucionado ampliando sus ofertas culturales en contenido, forma y modelos de gestión, pero aun así el espacio que ha ocupado la danza ha sido bastante escaso, incrementando la disparidad entre las disciplinas artísticas.

El proyecto de investigación plantea por un lado analizar las circunstancias históricas que favorecieron la inclusión de la danza en la Universidad Española, determinar los causes por donde ha transitado históricamente en relación a las funciones tradicionales de la Universidad (Docencia, Investigación y Extensión), así como identificar y caracterizar su situación actual en los tres ámbitos de la investigación.

Hablar de Danza y Universidad hoy, visibiliza una problemática social y educativa, un reclamo histórico que además pone de relieve un retraso significativo desde diferentes espacios, en especial el normativo, e institucional. Un debate actual y de relevancia que se cierne alrededor de la integración de las Enseñanzas Artísticas Superiores en sistema universitario y que en el caso de la Danza, se agudiza por la disparidad de tratamientos de las disciplinas artísticas en el contexto universitario.

La pertinencia y actualidad del tema se evidencia con dos acontecimientos bastante recientes, el primero una reciente oferta de Posgrado que desvela la necesidad de una formación específica de Danza para impartir acertadamente los constructos y descriptores de la educación corporal en su énfasis de expresión artística: el Título propio de Máster en Educación a través de la Danza 2019/20, de la Universidad Autónoma de Madrid. Y un segundo acontecimiento aún más reciente, un titular periodístico de *Culturplaza*, con fecha del 21 de junio de 2019 *Las Enseñanzas Artísticas Superiores reclaman integrarse en la Conselleria de Universidades*.

## 1.2 Objetivos

Objetivo General:

1. Describir y analizar la evolución histórica de la Danza en la Universidad Española en los ámbitos de formación académica, investigación y creación artística.
2. Identificar los espacios y las fórmulas que posibilitan la acción conjunta entre los ámbitos de formación académica, investigación y creación artística relativas a la Danza en la Universidad Española.

Objetivos Específicos:

1. Identificar las circunstancias históricas que propiciaron la presencia de la Danza en las universidades españolas en los ámbitos de formación académica, investigación y creación artística.
2. Relacionar la práctica educativa dancística en la historia del pensamiento pedagógico.
3. Diferenciar el marco jurídico y las reformas educativas que posibilitaron la presencia de la Danza en las universidades españolas en los ámbitos de formación académica, investigación y creación artística.
4. Identificar y caracterizar la presencia de la Danza como componente educativo y oferta profesionalizante en la oferta de programas académicos en la Universidad Española.
5. Especificar la labor investigadora relativa a la Danza en la Universidad Española.
6. Identificar y caracterizar la actividad dancística en la labor de Extensión Cultural de la Universidad Española. / Analizar.
7. Analizar críticamente el tratamiento y el estatus de la danza en la Universidad Española.
8. Contrastar la situación de la Danza en las universidades españolas con las principales corrientes representativas de la educación superior dancística de Latinoamérica, Estados Unidos y Europa.

### 1.3 Hipótesis

#### Hipótesis General

El tratamiento históricamente marginal de la danza en todos los niveles del Sistema Educativo Español y especialmente el carácter diferenciador de las Enseñanzas Artística como Enseñanzas de Régimen Especial ha dificultado la plena integración de los estudio de Danza en el Sistema Universitario.

#### Hipótesis Específicas

1. La actividad relativa a la danza en las universidades españolas transcurre deficitariamente y con disparidad a través de los ámbitos de la práctica docente, la labor investigadora y la labor de extensión, presentando un proceso discontinuo y no ascendente que ubica a la danza es una posición significativamente desfavorecedora.
2. La plena integración de los estudios de Danza en la Universidad Española manifiesta un desfase temporal con respecto a la integración de las Enseñanzas Artísticas Superiores en el Espacio Europeo de Educación Superior. Su contexto particular se caracteriza por una falta de voluntad política, un escaso e inadecuado desarrollo normativo, una deficitaria gestión administrativa y una falta de consenso institucional y gremial.
3. La falta de reconocimiento de la Danza como campo de estudio artístico y culturalmente significativo con estatus científico y pedagógico en la Universidad Española, ha dificultado su integración en el ámbito de la investigación, causando un escaso y lento desarrollo de tratamiento teórico con solidez científica y sentido crítico.
4. El abordaje de los elementos esenciales de la práctica educativa dancística tales como la dimensión expresiva, comunicativa, creativa y artística asumidos por la disciplina Expresión Corporal en la Enseñanza General Básica ha desplazado la consideración de la Danza como un componente del Área de Educación Artística, incrementando la disparidad entre los lenguajes artísticos.
5. La presencia de profesionales de la danza en las universidades españolas aunque débil y concentrada en las actividades de programación cultural y las actividades de formación de la Extensión Universitaria ha influido en la apertura paulatina de espacios en los ámbitos de la formación académica y la investigación.

## 1.4 Metodología

El tema del proyecto de tesis doctoral se enmarca dentro de las líneas de investigación de Historia de la Educación y en concreto la sub-línea de Historia de las Universidades, el método utilizado es el histórico analítico-sintético, dando a conocer la evolución y desarrollo del objeto de estudio en su sucesión cronológica y las conexiones históricas principales que posibilitaron el surgimiento de la danza en la Universidad Española.

Se realizará un estudio histórico contemporáneo e institucional, con una forma de reseña histórica cronológica y su amplitud contempla un diseño que abarcará lo exploratorio, descriptivo, analítico y prospectivo.

Los Métodos empleados son:

- Métodos del conocimiento teórico: Histórico analítico - sintético
- Métodos Estadísticos: Análisis estadísticos de variables: estadísticos descriptivos de variables cuantitativas y cualitativas.

La población estudiada comprende el total de universidades que conforman el Sistema Universitario Español y que se encuentran inscritas en el Registro de Universidades, Centros y Títulos (RUCT) del Ministerio de Educación y Ciencias delimitando el margen temporal en el año 2017. Debido a que el estudio abarcará la totalidad de las universidades no se hará ningún tipo de muestreo.

Las variables de estudio comprenden tres ámbitos de la práctica dancística asociados a las funciones tradicionales de la universidad: Docencia, Investigación y Extensión.

Con respecto a la variable Docencia se especifica su abordaje en las siguientes sub variables:

- La danza como asignatura y contenido educativo en Programas Académicos de: Grados en Maestro de Educación Infantil y sus respectivas Menciones, Grado en Maestro de Educación Primaria y sus respectivas Menciones, Grado Ciencias de la Actividad Física y Deportiva, Grado en Historia y Ciencias de la Música, Grado en Musicología, Grado en Gestión Cultural y diversos Máster Universitarios y Máster Propios
- La oferta académica de los Estudios de Danza: profesionalizante y de especialización

Con respecto a la variable Investigación se aborda el análisis a través de las sub variables que se extraen de la Base de Datos de Tesis Doctorales TESEO relativas a la danza. Permitiendo exponer el análisis de:

- Identificación: Comunidad Autónoma y Universidad
- Espacios donde se circunscriben: Departamentos y Programas de Doctorado
- Las temáticas abordadas: Descriptores
- La presencia diacrónica: Fecha de lectura de la Tesis
- Sexo de la autoría de las Tesis

Con respecto a la variable Creación Artística se especifica su abordaje a través del análisis de las sub variables:

- Identificación: Comunidad Autónoma y Universidad
- Estructura Organizativa: Vicerrectorados y Centros
- Tratamiento: Espacios propios, Agrupación, Proyecto estable, proyecto en colaboración, Actividades Formativas y Programación.

Las fuentes de información utilizadas son primarias y secundarias:

- Fuentes primarias
  - Normativa General de Educación
  - Normativa Universitaria
  - Documentos institucionales universitarios: Planes de Estudio, Guías Docente,
  - Memorias Y Catálogos Históricos.
  - Informes Institucionales
- Fuentes secundarias
  - Libros
  - Tesis Doctorales
  - Informes de Investigación
  - Artículo de investigación científica
  - Artículo de reflexión
  - Artículos periodísticos
  - Actas de congresos

Las técnicas e instrumentos de recopilación de la información se definen según el método utilizado:

En el método histórico se utilizó la técnica documental de recopilación de la información de revisión bibliográfica, aplicando como instrumento fichas bibliográficas, hemerográficas y fichas de trabajo, a través del programa informático Microsoft Office OneNote.

Con respecto al método descriptivos de carácter estadístico, se recolectaron los datos cuantitativos y cualitativos relativos a los diferentes ámbitos de estudio a través de fichas de

recolección de información la cual se vació posteriormente en una base de datos SPSS® (Statistical Program for Social Science) para Windows®, versión 13.0., para su procesamiento y análisis. La fuente de información para el llenado de las fichas fueron los documentos oficiales pertinente a cada ámbito de estudio.

El análisis de los datos se expone a través de los siguientes ejes temáticos, mismo que contempla la organización y estructura de la Tesis:

- La Danza como disciplina y oferta académica profesionalizante en la Universidad Española
- La práctica dancística en la actividad artística cultural de la Extensión Universitaria Española.
- La Investigación en Danza en la Universidad Española.

Así mismo el detalle de la metodología empleada se recoge en forma sintetizada a través de tablas de Esquema metodológico abarcando la coherencia entre variable, sub variable, factor a investigar, fuente, tipo de variable, método e instrumento. Se ha optado por ubicar dichas tablas en el capítulo al que corresponde el análisis de cada ámbito, con el objeto de hacer más comprensible su abordaje.

## **1.5 Organización y Estructura**

La organización y estructura de la Tesis se expone a través de cuatro capítulos que abordan el análisis de los diferentes ámbitos de estudio que abarca la investigación

El segundo capítulo contiene dos apartados: La dimensión trídica de la Danza y Perspectiva histórica de la danza en la educación y el pensamiento pedagógico. El primer apartado responde a la necesidad de esclarecer y determinar la percepción y conceptualización del objeto de estudio, un abordaje amplio e integrador que permite el análisis de su inclusión y tratamiento en el ámbito educativo, concretamente en el Sistema Universitario Español. La extensión y profundidad con que se aborda el capítulo obedece a un esclarecimiento de su percepción de cara a las implicaciones didácticas, que, con demasiada frecuencia se entrelaza con los constructos y descriptores de la disciplina Expresión Corporal, asignatura que por antonomasia contempla significativamente un amplio abanico de contenidos de danza en los planes de estudio de formación del profesorado y estudios relativos a la Actividad Física especialmente.

Por otro lado, el segundo apartado responde también a la necesidad de esclarecer las relaciones directas y tangenciales que a lo largo de los periodos históricos han surgido entre la

danza y el pensamiento pedagógico, un abordaje historiográfico cronológico que transcurre en un primer momento a través de tres ejes temáticos: (a) los espacios que habita, (b) el carácter de su práctica, y (c) su enseñanza y que se amplían en la misma medida en que se ensanchan los espacios en que se sitúa, enfocando la mirada especialmente en aquellos que la relacionan con la educación.

El tercer capítulo de la Tesis expone el análisis del primer ámbito de estudio, la formación: *La enseñanza superior en danza en la Universidad Española*. Primer ámbito por la importancia y alcance de la variable, así como los vínculos aunque tenues, que establece con las otras variables de estudio la creación artística y la investigación. Por otro lado, este capítulo es el más extenso organizando su exposición en cuatro sub capítulos con sus respectivos apartados. El orden de presentación va de lo general a lo particular centrandolo en aquellos aspectos de naturaleza jurídica, institucional, desarrollo del cuerpo teórico de la danza y las relaciones entre los profesionales de la danza y el ámbito académico.

El primer sub capítulo expone un mapa orientativo del panorama internacional de la enseñanza superior en danza, abarcando específicamente, por la amplitud que conlleva, el caso de Estados Unidos por ser el referente histórico y las principales áreas de influencia para España, Latinoamérica y el contexto más próximo, Europa.

El siguiente sub capítulo expone desde una perspectiva histórica la inclusión de la danza como asignatura en la Universidad Española. En un primer momento se determinan las vías de inclusión de la danza como contenido educativo hasta llegar a situarse como asignatura dentro de las enseñanzas que habilitan la profesión de maestro en Educación Infantil e Educación Primaria y posteriormente en los planes de estudios de las enseñanzas relativas a la Educación Física, hoy Ciencias de la Actividad Física y Deportiva con algunas excepciones.

Un tercer sub capítulo expone la identificación y caracterización de la danza como asignatura y contenido educativo en la actual oferta académica, un análisis exhaustivo de su ubicación y tratamiento a través del análisis estadístico descriptivo de variables cualitativas y cuantitativas tomando como principal fuente de análisis las sub variables que se extraen de dos documentos institucionales: los Planes de Estudios y las Guías Docentes.

Un último sub capítulo da cuenta de la oferta académica profesionalizante de los estudios de danza en la Universidad Española. Un recorrido que intenta esclarecer el contexto histórico que propició su inclusión, así como el desarrollo normativo que lo acompaña, por último expone la oferta académica actual.

Seguidamente el cuarto capítulo expone el segundo ámbito de estudio, la creación artística, relacionado directamente con la labor de Extensión Universitaria: *La Danza en las*

*actividades artísticas culturales de la Extensión Universitaria española.* Un abordaje que al igual que el segundo capítulo tiene un orden de presentación que va de lo general a lo particular, y desde una perspectiva histórica cronológica hasta una identificación de la situación y tratamiento de la danza en la oferta actual. Se aborda en un primer momento los precedentes de la Extensión Universitaria hasta concretar y determinar las vías de inclusión de la danza, una presencia más plausible desde la creación de los Vicerrectorados de Extensión Universitarias y sus respectivos centros gestores. Un último apartado del capítulo expone un análisis exhaustivo de su situación y tratamiento a través del análisis estadístico descriptivo de variables cualitativas y cuantitativas de seis sub variables que recogen aspectos recurrentes de la danza en las actividades culturales de extensión: programación, actividad formativa y espacios que habita.

El quinto capítulo de la Tesis presenta el ámbito de estudio Investigación a través del análisis estadístico descriptivo de las variables que se extraen de la Base de Datos de Tesis Doctorales TESEO, una exposición de la situación y la producción científica literaria de la Danza.

Por último se exponen las conclusiones, una síntesis de los resultados obtenidos de cada ámbito de estudio especialmente centrada en los puntos de encuentro entre las tres variables estudiadas. Una asociación especialmente favorecida por el carácter polivalente y polimórfico de la danza, así como por la ampliación de espacios propiciadas por las nuevas corrientes pedagógicas y la Investigación Basada en las Artes. Una aproximación que relaciona la dimensión trídica de la danza, es decir el arte deponer al cuerpo en movimiento sintetizado en el trinomio cuerpo – movimiento – arte, con el trinomio que enfatiza la Corriente Conceptual de la perspectiva Pedagógica Constructivista: enseñanza - investigación – producción.



## **2 PERSPECTIVA HISTÓRICA DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA DE LA DANZA**

### **2.1 La dimensión trídica de la Danza**

#### **2.1.1 Introducción**

Resulta evidente percibir una relación intrínseca entre corporeidad y espiritualidad en un cuerpo que danza. Un cuerpo danzante es un cuerpo comunicante, siendo la clave de su lenguaje el movimiento intencionado. La naturaleza expresiva y el valor simbólico que la caracterizan ponen de manifiesto su abordaje como producto sociocultural, aspecto que advierte una diversidad de aproximaciones conceptuales relacionadas con las diferentes formas de entender la danza en todas las culturas a lo largo de la historia.

Toda investigación que abarque el cuerpo como lenguaje expresivo, desvela la necesidad de un abordaje holístico, una observación y un tratamiento que contemple un todo integrado: cuerpo, mente y espíritu que, como resultado de la sinergia entre sus partes genera una diversidad de sugerencias simbólicas que trasciende culturas y períodos históricos, atribuyendo a la danza el sentido de lenguaje universal.

El Diccionario Akal de Estética hace referencia a esta amplitud de aproximaciones y subraya la influencia que transita en doble sentido entre danza y sociedad. No obstante, conviene mencionar que delimita este atributo a las formas de danzas más representativas de cada período histórico, obviando la singularidad de la expresión individual en su condición de lenguaje universal.

Si la danza es siempre el reflejo de la civilización en la cual se desarrolla, ciertas danzas se convierten en un lenguaje universal, y son difundidas a escala mundial gracias a los mass-media, creando un punto de comprensión, un encuentro entre gentes de culturas y lenguas diferentes. (Souriau, 1998, p.410).

La aproximación conceptual de la danza que adopta la Tesis se centra en el estudio de los elementos esenciales que la conforman ubicándola al margen de las diferentes lecturas que esta pueda propiciar. Se plantea un abordaje amplio e integrador, orientado a su condición de lenguaje universal. Desde este prisma se estudia la danza en el contexto de la Educación Superior y en particular en el Sistema Universitario Español. Un acercamiento historiográfico cronológico de la danza como arte y disciplina académica, en los diferentes espacios del contexto universitario español a lo largo de su reciente incardinación.

Al contemplar un enfoque historiográfico, conviene hacer referencia a las dificultades que subrayan diversos autores sobre la historia de la danza en términos generales. Partiendo de su reciente consideración como disciplina histórica, su reconstrucción e interpretación es especialmente compleja debido a su naturaleza dinámica y subjetiva. Discurrir y teorizar sobre la dimensión trídica de la danza, es decir el cuerpo en movimiento en su condición de arte, ha sido a lo largo de la historia, un tema que se ha mantenido al margen por no decir olvidado de la Historia del Arte y de la Estética.

Cifuentes (2008) en su artículo *Acercamientos y propuestas metodológicas para el estudio histórico y teórico de la danza* califica de alarmante el panorama de la historia de la danza y advierte la inexistencia de relatos históricos desde la propia historia y en concreto la Historia del Arte. Destaca que la historia de la danza se ha construido de forma aislada por parte de sus propios protagonistas debido a su ausencia en los corpus oficiales de la Historia del Arte. Ejemplo esclarecedor, es su ausencia en los contenidos o temarios que contemplan los planes de estudio de las titulaciones de Historia del Arte, Bellas Artes, Musicología, Antropología Cultural y Filosofía en la oferta académica de las universidades españolas. De este distanciamiento histórico en el ámbito académico Collazo (2016) hace referencia al señalamiento que hace el profesor Sparshott en su libro *A measured pace: toward a philosophical understanding of the arts of dance* (1995), sobre la ausencia de la danza en los estudios universitarios de Historia del Arte y de Estética.

Según argumenta, lo que actualmente se estudia en las facultades en Historia del Arte es en gran medida consecuencia de la distinción y catalogación de las artes que el filósofo habría llevado a cabo. Hegel se negó a diferenciar la danza como un arte propio, argumentando la imposibilidad de separarla de la música. Sea o no cierta esta responsabilidad del filósofo alemán, lo cierto es que las referencias a la danza en asignaturas de Estética, o en disciplinas como Historia del Arte, son escasas<sup>24</sup>. (Collazo, 2016, p. 35).

Por otro lado, Cifuentes (2008) subraya como factor de distanciamiento entre la danza y los historiadores, la posición privilegiada que el mundo occidental ha puesto sobre el intelecto y su registro, situando al margen las experiencias de la corporalidad.

Quizás por aprensión al soporte corporal propio de una sociedad moralizada desde la Iglesia donde el cuerpo y el pecado se confunden en una sola cosa, o por esa etiqueta femenina que predominó en el siglo XIX que la hace menos interesante desde quienes escriben la historia a lo largo de ese siglo, hombres en su mayoría. (Cifuentes, 2008, p. 90).

Un segundo autor Pérez Soto en su libro *Proposiciones para la Historia de la Danza* (2008), señala algunas carencias que plantean la mayoría de textos sobre historia de la danza que aún son referencia para el gremio. En primer lugar destaca el carácter apologético de la historia de la danza, carente de recursos para el análisis y la crítica y en segundo lugar, la propensión de relatos históricos con una línea de progreso lineal y acumulativo con escasa relación con las otras artes.

Retomando la mirada hacia la construcción de la historia de la danza, Alonso Fernández (2011) informa que durante las dos primeras décadas del siglo XX se pueden distinguir dos grandes grupos claramente diferenciados que escriben sobre danza. Por un lado críticos e historiadores enfocados en criterios estéticos y por otro lado etnólogos y antropólogos interesados en los efectos culturales de la práctica dancística.

Consecuencia de la extraordinaria creatividad que hereda el contexto sociopolítico de la década de los setenta y del incremento de personas interesadas en el estudio de la danza en la década de los ochenta, surge un nuevo interés en otras formas de danza generalmente marginadas, aportando nuevos enfoques para su estudio e investigación. Como resultado de una serie de debate sobre la confección de la historia de la danza en el mundo académico, surgen dos textos que por su particular mirada dialógica relacional entre saberes, aportan un precedente referencial para futuros autores. El primero es *Dance History a Methodology for Study*, escrito por Adshead-Lansdale y June Layson en 1983, y un segundo texto publicado en 1998 por la historiadora Selma Jean Cohen *International Encyclopedia of Dance*.

El enfoque multidisciplinar de las investigaciones ha desvelado la capacidad de transmisión de significados y valores de la danza, propiciando nuevas líneas de investigación de carácter sociocultural y articulándola como elemento fundamental para la construcción de nuevos discursos. Algunos de los teóricos e historiadores que desarrollan esta confluencia de conocimiento son Naerebout (1997), Lansdale (1993), Ceccarelli (1998) y Vesterinen (2007) entre otros.

La mirada tradicionalmente desfavorecedora de la danza en la sociedad ha derivado en un retraso significativo y excesivamente dañino en lo que refiere a su estudio y comprensión de su especificidad y su saber artístico. Habrá que recordar que a partir del siglo XX las ramas del conocimiento de las Ciencias Sociales y las Humanidades contemplan la experiencia artística como conocimiento. Un espacio contenido principalmente bajo el paradigma Constructivista de las Ciencias Sociales y ampliamente nutrido en el vínculo arte y conocimiento a través de la obra de John Dewey desde la década de los años treinta con su obras más referenciada *El arte*

como *Experiencia* (primera publicación en 1934 y en castellano en 1941), una puesta en valor del conocimiento derivado de la práctica artística.

El holismo y organicismo característico de la estética de Dewey (1941), han sido claves para la comprensión relacional entre la epistemología y la praxis de la experiencia artística. Por otro lado la aportación sustancial de autores como Bruner (1991) en su postura de equilibrio entre las modalidades pragmática y narrativa del posicionamiento constructivista y las nuevas formas de investigación del comportamiento humano, lo relacional y lo simbólico que proponen autores como Denzin (1997), Eisner (1998) y Barone (2001), van abriendo caminos para la consideración de las artes escénicas en el ámbito académico. (Hernández, 2008).

No obstante, la instauración de la Investigación Basada en las Artes (en adelante IBA) consecuencia del desarrollo del giro narrativo y performativo de las Ciencias Sociales, es la que desde su perspectiva performativa, es decir aquella que hace de la práctica la investigación, es la que revestirá al cuerpo de importancia en la práctica artística. Un cuerpo en movimiento que dotado de valor simbólico aporta desde la práctica y la acción pautas para un saber narrativo que nutre bidireccionalmente entre la singularidad (narrativa autobiográfica) y la interacción social (poéticas etnográficas).

No obstante, aunque la percepción de la danza en el entorno académico se ha beneficiado del impulso y esclarecimiento de las artes en general y más concretamente a finales del siglo XX a través del giro narrativo y performativo de las Ciencias Sociales y la IBA, como hemos señalado anteriormente, así como la paulatina integración de las Enseñanzas Artísticas en los Sistemas Educativos Nacionales, su consideración como disciplina académica y artística en el Sistema Educativo Español continúa distando significativamente en relación al panorama internacional.

La óptica con la que esta Tesis aborda la aproximación conceptual, está determinada por la comprensión de la danza como producto sociocultural en su condición de lenguaje artístico universal y medio de comunicación. Por consiguiente, se concibe una conceptualización con un enfoque amplio que integre cualquier práctica de danza, un abordaje que permita comprender la situación de la danza en su conjunto, inmersa en el Sistema Universitario Español.

### 2.1.2 Una conceptualización de la Danza amplia e integradora basada en la esencia de su práctica

La riqueza y complejidad del lenguaje hace complicada la definición de un concepto, especialmente si se trata de un término complejo de naturaleza efímera y dinámica como la Danza. La diversidad de usos, ideas y reflexiones que ha generado a lo largo de la historia advierte múltiples acepciones, de tal manera que es necesario acercarse al término teniendo presente el señalamiento que hace Guerra (1969) sobre el dinamismo evolutivo que la caracteriza y la influencia vital entre estilos a lo largo de la historia. El autor afirma que “la danza como toda actividad humana es producto de una evolución (...). Es una actividad viva con diferentes ramificaciones hacia el pasado, en el presente y hacia el futuro, todas ellas relacionándose y modificándose. (p.3).

El presente acápite expone las definiciones de diversos autores que permitan establecer los límites apropiados para el abordaje del objeto de estudio. Sobre esta complejidad de abordajes conceptuales, conviene traer a colación el señalamiento de García Ruso (2003) sobre el estado del debate epistemológico de la danza, un tema aún pendiente de consensuar y esclarecer satisfactoriamente.

El Diccionario de La Real Academia (1992) emplea el término danza y baile indistintamente. En ambas acepciones destaca la condición dinámica recurriendo a la acción, las maneras de moverse y la ejecución de movimientos acompañados, esta última aporta una connotación rítmica en la ejecución del movimiento. No obstante plantea una definición centrada únicamente en el ámbito motriz, planteamiento que comparten los autores Kraus (1969) y De Beryes (1946) quienes sugieren que danza proviene del antiguo alto alemán *danson* (tirar a lo largo, extender) y baile del verbo griego *ballo*, que significa echar, lanzar, arrojar, una connotación centrada en lo motriz.

Por otro lado según fuentes etimológicas danza y baile son términos distintos atribuyendo diferencias puntuales. Para Haselbach (1979) la palabra danza procede del Sánscrito y significa anhelo de vivir, otorgándole al vocablo un trasfondo más vital e integral, evidenciando esa conjunción entre lo tangible y lo intangible. Este sentido vital que destaca Haselbach, es especialmente evidente en las formas de danza de las sociedades primitivas por su connotación de espontaneidad y en las grandes civilizaciones al estar presente en diversos espacios de lo público y privado a través de su institucionalización. Ejemplo esclarecedor es la importancia que adquiere la danza en todas las esferas de la vida social en las tres Altas Culturas Prehispánicas (Maya, Azteca e Inca) una importancia sustentada por su carácter vital.

Asimismo, Urbeltz (1994) atribuye especificidad para ambos términos según la tradición mítico-religiosa atribuida en la antigüedad, una diferenciación asociada al ritmo y la música con fines coreográficos. Por un lado danza sería el conocimiento del salto en las morfologías corales de efebos y cofrades, destacando la forma física de los danzantes y baile sería el *choro* dirigido por el primer magistrado o *baylio* destinado al grupo de danzarines.

Ahora bien existen diversas teorías que dan cuenta del origen del término. Según Roxo (1793) la etimología de danza tiene su origen en la tribu de Dan:

En cuanto á su etimología se discurre con mucha diversidad. Unos dicen que el nombre Danza según algunos Rabinos proviene de que, quando bayláron los Idólatras al rededor del Becerro, fueron los primeros^ los de la Tribu de Dan, de donde, se tomó el mencionado nombre Danza \*.

Hay quien la derive del verbo latino *Duco*, que es conducir á uno después de otro, no sé tenga esta raíz toda la propiedad, por no verificarse en todas las Danzas que vaya uno en pos del otro. (Roxo, 1973, pp. 3-4).

El Diccionario Etimológico de la Lengua Castellana (1856) dice de danzar “voz de incierto origen: *sácanlo* unos del l. *densare*; *Casaubon* del g. *thiasai*, y otros de *thaazó*; *Bochard* del árabe *tanza ó tansar*; y otros del alemán *dantzen*” (Monlau, 1856, p.243).

El Diccionario General Etimológico de la Lengua Española de Barcia (1880), dice del término

Danzar. Activo. Bailar á compás de instrumentos con orden y escuela. || Moverse alguna cosa con aceleración, bullendo y saltando. ETIMOLOGÍA. Del antiguo alto alemán *dansón*, extender: alemán, *tanzen*; italiano, *danzare*; francés, *danser*; Íortugués, *dancar*; provenzal y catalán, *dansar*. (p.614).

Del diccionario de Barcia (1880), dos palabras destacan del término Danzar, su asociación con los instrumentos y su ejecución con orden y escuela, palabras que enfatizan la institucionalización de la práctica de la danza, asociada a la música. Una posición que responde a la evolución histórica de la danza. Habrá que recordar la aparición de los primeros tratados de danza en el Renacimiento (siglos XV y XVI), la creación de la Real Academia de la danza (1661) y la consolidación de la profesión (1670) entre otros acontecimientos transcendentales.

El Diccionario Crítico Etimológico de la Lengua Castellana de Corominas (1954) atribuye al término danza, un posible origen hispano-árabe. “Danzar, del fr. ant. *dancier* íd. (hoy *danser*) ‘bailar’, de origen desconocido, 1º doc: *dançar*. Apeace también en Nebr, (*dançar* o bailar: salto), y es frecuente desde la segunda mitad de S. XIV.” (p. 107).

Bailar. Alteración de oc. ant. balar íd., probablemente por cruce con bailar `mecer`, este vendría de BAJULARE y aquél sale del lat. tardío BALLARE íd.

(p. 369).

En el campo semántico de la danza, Alonso Fernández (2011) señala que los términos latinos a considerar son el verbo salto (bailar) y el sustantivo abstracto derivado de éste (*saltatio*). Destaca además algunas palabras relacionadas con la expresión física y anímica como (*moueo, ludo o bacchor*).

Por otra parte, conviene recordar que muchas de las expresiones del campo semántico de la danza provienen directamente del griego: algunos términos, como *pyrricha*, *sicinnis* o *cordax*, designan bailes importados que siguen practicándose en territorio romano; otros, en cambio, transmiten una noción de danza próxima a los ideales griegos de orden, perfección y armonía que, como en el caso de *chorus* y, sobre todo, *chorea*, están limitados a contextos muy precisos. (Alonso Fernández, 2011, p. 72).

De la misma manera en que se encuentran diversas teorías sobre el origen del término danza, existen una mayor variedad de definiciones que transcurren desde la visión de artista, críticos, teóricos y académicos de diversas disciplinas.

La definición del filósofo y poeta Paul Valery alude a la naturaleza dinámica y cambiante de la danza en una frase: “La danza es la metamorfosis en acción” (Markessinis, 1995, p. 15).

La percepción de Marta Graham sobre su arte, se centra en la integralidad. Dirige la mirada más allá de lo evidente y tangible de la escena y atribuye a la reunión coordinada e intencionada del cuerpo, el espíritu y el hecho artístico.

Marta Graham dice: (...) el espectador debe darse cuenta de otra intención aparte de la perfección técnica, y la línea de dicha intención debe recorrer todo el cuerpo. En cada instante, debe producirse una concentración orientada hacia un objetivo. Esto solo puede realizarse mediante la coordinación cuerpo-espíritu, el espíritu dominando todas las partes del cuerpo hasta que se produzca esta unidad que es la pasión. La actividad que se produce de esta manera constituye la danza. La organización de esta actividad constituye el arte de la danza. (Baril, 1987, p. 77).

Por otro lado la amplitud de percepciones de los teóricos de la danza es propiciada por la conjunción de disciplinas con las que se la relaciona. Salar (1995), haciendo referencia a la estética dice: “La danza es una coordinación estética de movimientos corporales.” (p.9).

En ese mismo sentido Dallal (2001) hace referencia al significado de las relaciones entre los diversos componentes de la danza. “El arte de la danza consiste en mover el cuerpo

guardando una relación consciente con el espacio e impregnando de significado al acto o acción que los movimientos «desatan»”. (p. 21).

Bourgat (1964) concentra en dos palabras la esencia de la danza: humanidad y arte, dos términos que sin lugar a dudas reúne su esencia y que en concordancia con los autores antes mencionados, aluden a los significados que emanan de la ordenación estética de sus elementos.

La danza es la más humana de las artes [...] es un arte vivo: el juego infinitamente variado de líneas, de formas y de fuerzas, de direcciones y de velocidades, concurre a la realización de perfectos equilibrios estructurales que obedecen, tanto a las leyes de la biología como a las ordenaciones de la estética. (Bourgat, 1964, p. 5).

El teórico de la danza por excelencia Laban ve en la danza un medio de introspección profunda, por el cual logra comunicar lo indecible. “Para Laban, también, la danza es la trascendencia del hombre”. (Baril, 1987, p. 238).

Para Castañer (2000) la danza es cualquier forma de movimiento del cuerpo humano con el único propósito de expresar sensaciones sentimientos y pensamientos. Hace un énfasis en la danza como una técnica de las diversas formas de expresión corporal, enfocándose en la idea de lenguaje corporal y destaca su proceso creativo. Para la autora la danza “abre la posibilidad de crear con los gestos del cuerpo, un mensaje estético cargado de emoción y de ideas.” (p. 6).

Kraus (1969) plantea una definición integradora, destaca la capacidad comunicativa de la danza, siendo el cuerpo en su dimensión temporal y espacial con una estructura rítmica, estilo y forma determinada, el instrumento esencial de comunicación.

García Ruso (2003) plantea una definición más amplia del término, destaca su universalidad, su carácter motor como clave de su acción, y su naturaleza compleja polimórfica y polivalente.

La danza es una actividad humana; 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 y geográficos,



y además porque conjuga la expresión y la técnica y es simultáneamente una actividad individual y de grupo, colectiva. (García Ruso, 2003, pp. 16-17).

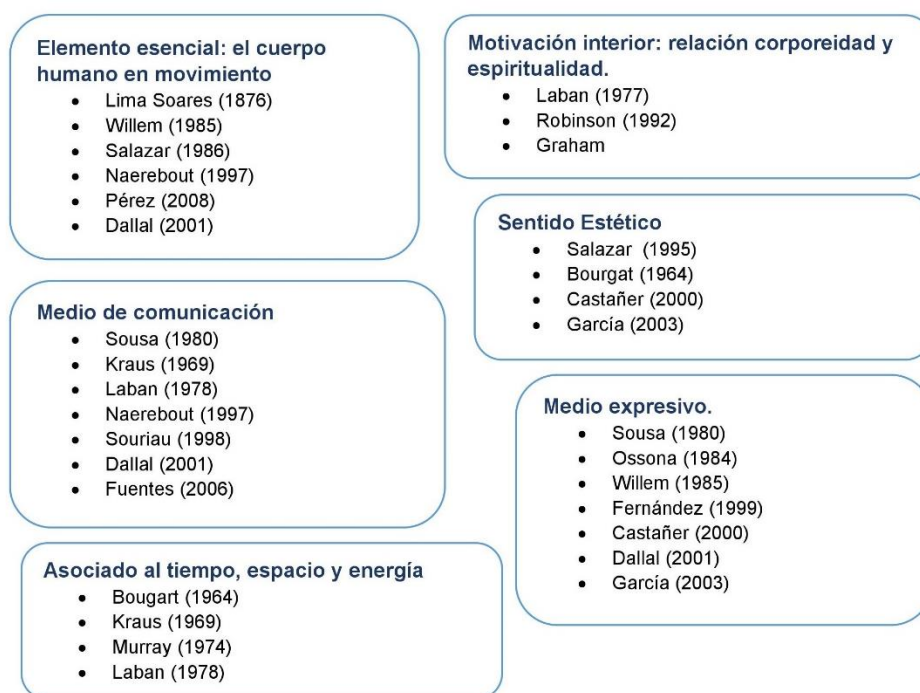
La aproximación conceptual de la danza que adopta la Tesis posee un enfoque amplio e integrador que la aleja de la visión tradicional, pudiendo integrar cualquier práctica con una orientación enfocada en su calidad de lenguaje universal. Por esta razón conviene considerar también la definición del historiador Naerebout (1997) para el estudio de las danzas antiguas, su planteamiento desde una perspectiva antropológica amplía considerablemente su abordaje, considerándola adecuada para cualquier forma de danza. Naerebout, reconoce en la danza un movimiento-acción humano con sentido integral, una implicación integradora del cuerpo en el movimiento danzado, atribución que lo distingue de cualquier tipo de movimiento utilitario por la intencionalidad que le confiere, sentido que desvela la naturaleza comunicativa de la danza como portador de significado. Por otro lado, el autor enfatiza la acción comunitaria de la danza reconociendo al artista como emisor y al público o audiencia como receptor de un conjunto de estímulos simbólicos a través del lenguaje de la danza. (Naerebout, 1997).

De la misma manera Pérez Soto (2008) aborda estos mismos elementos al proponer una aproximación al término danza como actividad artística a través del campo semántico acotando el término a través de tres criterios:

- a) se trata de cuerpos humanos, solos o en conjunto, parciales o compuestos;
- b) la materia propia de lo que ocurre es el movimiento. Tal como la materia propia de la pintura es el color, o la de la música el sonido. El movimiento como tal, no las poses, ni los pasos. No aquello a lo que refiere o lo que narra;
- c) hay una relación de hecho y especificable entre coreógrafo, intérprete y público. Sea ésta una relación explícita o no. Coincidan dos de estos términos, o incluso los tres, o no. (Pérez Soto, 2008, pp. 35-36).

La revisión de este conjunto de definiciones ofrece una perspectiva amplia sobre el término danza. Diversos autores plantean en sus definiciones elementos coincidentes y complementarios que ponen de relieve aquellos elementos con mayor presencia en la danza (ver figura 2.1).

**Figura 2.1. Elementos presentes en diversas conceptualizaciones de la Danza.**



*Fuente:* Elaboración propia a partir de diversas fuentes

Por ser la expresión de arte más antigua y más humana, resulta una tarea difícil adoptar un único significado que describa con rigor la amplitud del término danza. Por esta razón se adopta una aproximación conceptual que permita integrar cualquier práctica de danza obviando aquellos tipos de enfoques que persiguen una clasificación basada en la idea externa de lo que es danza, es decir una definición basada según sus funciones, origen, contexto y usos.

De esta forma, se hace un acercamiento al término danza desde la esencia de su práctica, en el reconocimiento de los elementos básicos que la conforman y desde una perspectiva antropológica, siendo la danza la más humana de las expresiones artísticas. Llegados a este punto se plantea la siguiente aproximación conceptual:

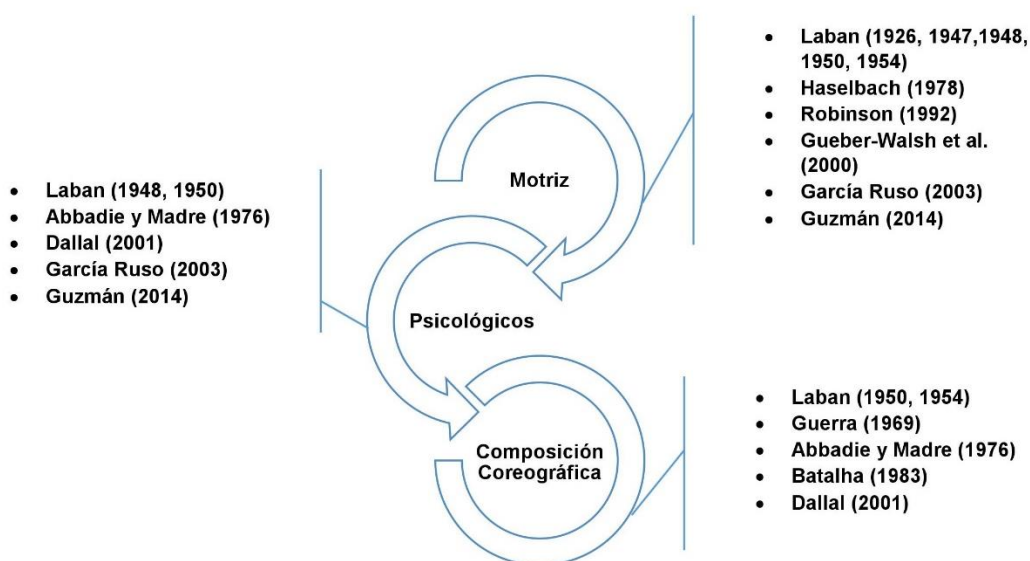
La danza es una actividad del ser humano que desvela la relación intrínseca entre corporeidad y espiritualidad, siendo la esencia de su actividad el movimiento intencionado, cualidad que la convierte en una expresión artística, un lenguaje expresivo y medio de comunicación

### 2.1.3 Elementos básicos de la Danza

Se aborda los elementos básicos que conforman la danza con la misma perspectiva integradora y amplia con la que se establece su conceptualización. Diversos autores se refieren a elementos básicos como aquellos componentes que deben de converger para que exista la danza, indicando la naturaleza del fenómeno mismo. “Estos elementos guardan relaciones entre sí, cada uno resulta indispensable y se encuentra presente en una acción de danza.” (Dallal, 2001, p. 14).

La revisión de la literatura existente muestra una diversidad de criterios generalmente agrupados en categorías referentes al aspecto motriz, la composición coreográfica y la puesta en escena. Una clasificación que no excluye las categorías de agrupación sino que las integra y las amplía por estar centradas en la esencia de la danza (ver figura 2.2).

**Figura 2.2. Relación de autores en torno a los elementos básicos de la Danza**



*Fuente:* Elaboración propia a partir de diversas fuentes

El teórico de la danza por excelencia Laban (1947, 1948, 1950, 1954) ha inspirado a muchos autores en torno a sus teorías de análisis del movimiento como Haselbach (1978), García (2003), Robinson (1992), y Shinca (1980) entre otros. Las bases teóricas aportadas por Laban, como Labanotación: análisis y registro del movimiento, la Eukinética: estudio de la dinámica del movimiento, y la Coreútica: estudio del espacio, han sido una herramienta ampliamente utilizada por especialistas de diversas disciplinas, convirtiéndose en uno de los

sistemas de análisis del movimiento del cuerpo humano más referenciado. Su aplicación y alcance responde a que es un sistema de análisis del movimiento que busca explicar el fenómeno del movimiento con un abordaje amplio y transversal entre diversas disciplinas y técnicas. Peculiaridad que ha generado nuevos métodos y aplicaciones en torno al estudio del movimiento humano.

Laban considera tres elementos esenciales: el espacio, la energía y el cuerpo. Así mismo distingue cuatro factores de esfuerzo, entendiendo como esfuerzo los impulsos interiores que originan el movimiento. “Los componentes que integran las diferentes cualidades de esfuerzo resultan de una actitud interna (ya sea consciente o inconsciente) hacia los factores de movilidad. *Peso, espacio, tiempo y flujo.*” (Laban, 1987, p. 28).

Siguiendo la misma línea, Robinson (1992) y Haselbach (1978) distinguen tres elementos: el espacio, la energía y el tiempo. Guerber-Walsh, Leray & Maucouvert (2000) amplían el listado afirmando que los elementos básicos de la danza son aquello que le transfieren un valor significativo al movimiento: cuerpo, peso, contacto, espacio, tiempo, intensidad e interacciones.

Por otra parte otros autores añaden a los elementos de naturaleza motriz aquellos relativos a la composición coreográfica y la puesta en escena. Una de las clasificaciones más referenciadas en esta línea es la de Batalha (1983) quien describe cinco elementos: el cuerpo, el espacio, la energía, el tiempo y los elementos adicionales como la escenografía, el acompañamiento musical, los sentimientos, etc.

Dallal (2001) considera al cuerpo como la materia prima de la danza, un cuerpo humano en movimiento irradiando energía con diversas dinámicas y significaciones en el espacio. El autor identifica ocho elementos básicos presentes en una acción de danza: el cuerpo humano, el espacio, el movimiento, el impulso del movimiento (sentido, significación), el tiempo (ritmo), la relación luz-oscuridad, la forma o apariencia, y el espectador-participante.

Por otro lado, Guerra (1969) hace referencia a cuatro factores básicos en una representación de danza con un orden de importancia específico: la coreografía y el bailarín como primer término, seguido de la música y por último lo que el autor denomina como elementos plásticos anexos conformados por la escenografía, el vestuario y la iluminación.

Una danza puede prescindir de estos últimos, y existir. Aún puede prescindir de la música, y seguirá viva. Lo que no puede dejar de existir para que sea algo material, es que un bailarín o bailarines ejecuten una serie de determinados movimientos que constituyen la coreografía, (Guerra, 1969, p. 14).

Abbadie & Madre (1976) identifica cuatro categorías que agrupan diversos elementos: (a) los instrumentos: referidos al cuerpo y su entorno espacial y rítmico; (b) las situaciones: relación expresiva con el entorno; (c) los aspectos del arte: la música, las artes plásticas y dramáticas, la poesía y la armonía de las formas y (d) las motivaciones: la motivación interior que impulsa al movimiento.

García Ruso (2003) reúne en dos grupos los elementos a considerar en el análisis de la danza, por un lado el cuerpo humano expresivo en su calidad de comunicación y por otro el cuerpo en movimiento haciendo énfasis en los diversos aspectos físicos que intervienen: espacio, tiempo, interacción, estructura rítmica y energía.

Interesante y amplia es la visión de la antropóloga Guzmán (2014) quien a partir de su manera de comprender la danza, “entendida como interacción de fuerzas con unidad espacial y continuidad temporal, cuyo objetivo es decir algo” (p. 131), propone en base a un sistema de gestualidad, cinco elementos que desde su punto de vista son perfectamente aplicables a cualquier acción corporal incluida la danza indistintamente de su tipología.

Contexto: que se traduce en una triple construcción de espacio-tiempo que involucra todo lo que se desenvuelve en el mismo, es decir, desde los saberes propios de la sociedad en la danza se lleva a cabo, hasta las especificidades de cada tipo de danza (...) Objetos: todos aquellos elementos que forman parte indispensable de la danza, ya sean sagrados si la danza es ritual, o bien escenografía o vestuario, etcétera, si la danza es escénica. (...) Proxémica: que toma en cuenta el uso social y cultural del espacio y que puede analizarse a partir del diseño coreográfico, mismo que puede revisarse a partir de diseños simétricos y asimétricos que se dan por sucesión u oposición. (...)

Kinética: generalmente entendida como movimiento – que involucra cuestiones cinestésicas, cenestésicas, etcétera- pero con la especificidad de considerar al ritmo, mismo que debe ser asumido como forma de conocimiento y no nada más como compás musical. (...) Síntomas: que revelan las pulsiones de los bailarines, así como los códigos culturales empleados para la manifestación de emociones. También se le pueden denominar dinámica del movimiento (Guzmán, 2014, pp. 131-132).

Como resultado de la exposición de los autores citados y tomando como referencia la aproximación conceptual planteada, enfatizando la condición de lenguaje expresivo y medio de comunicación y por otro lado siguiendo las ideas de Laban (1978), se considera que los elementos básicos presentes en la danza pueden clasificarse en dos grupos: básicos o primarios que contemplan elementos fisiológicos y motrices y elementos psicológicos o estructurales, y un segundo grupo de carácter secundario que hace alusión a la danza en su condición de arte y

medio de comunicación y que abarca elementos coreográficos. Se hace la diferenciación entre primario y secundario partiendo de la idea de abarcar aquellos elementos que deben de converger para que exista la danza, indicando la naturaleza del fenómeno mismo, como primarios o básicos y aquellos que habitualmente la acompañan y que puede estar presentes o no en la danza, como secundarios o complementarios (ver figura 2.3).

**Figura 2.3. Elementos básicos de la Danza**



*Fuente:* Elaboración propia a partir de diversas fuentes

#### 2.1.4 Tipologías de la Danza

Son numerosas y diversas las propuestas de clasificación que buscan determinar las tipologías, géneros y estilos que abarcan el amplio mundo de la danza. La orientación fundamental de esta investigación tiene un carácter historiográfico en un marco muy concreto las universidades españolas, por lo que no corresponde hacer un estudio pormenorizado de la diversidad de clasificaciones ya que excede al alcance definido en la Tesis. No obstante, resulta necesario establecer un marco de referencia que clarifique la diversidad taxonómica de este arte en la medida que enriquezca la perspectiva de estudio que plantea la Tesis.

Dada la amplitud de autores que han escrito sobre el tema, se opta por hacer una breve descripción de los criterios y tipologías de clasificación, enfatizando aquellas que se acercan al objeto de estudio desde una perspectiva historiográfica en el campo de la educación.

La revisión bibliográfica expone unos criterios de clasificación muy diversos que para su comprensión panorámica, se pueden reunir en cuatro grupos diferenciados por la importancia que adquiere un criterio sobre otro. No obstante, es preciso señalar que las diferentes posturas de los autores, por lo general vienen a plantear similitudes que lejos de contradecir amplían o complementan las propuestas (ver figura 2.4).

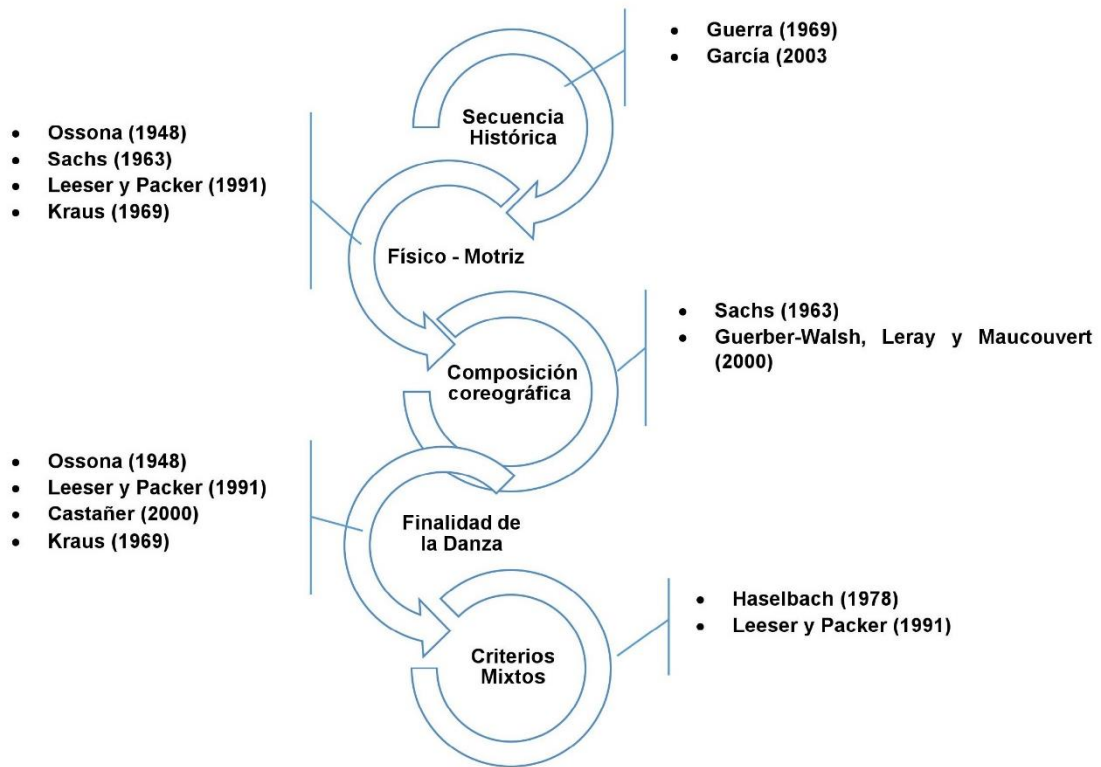
Una de las clasificaciones más referenciadas es la de Sachs (1963) quien plantea tres criterios de clasificación enfocados en la acción motriz de la danza y algunos elementos de la composición coreográfica.

- a. El movimiento y su relación armónica con el cuerpo: danza en desarmonía con el cuerpo y danzas en armonía con el cuerpo.
- b. La forma de representación de las ideas: forma mimética o concreta (danza de imagen) y forma abstracta (danza sin imagen)
- c. El número de participantes: danzas individuales y danzas corales.

También en el mismo sentido Ossoona (1984) basa su propuesta en el aspecto físico-motriz de la danza y añade la distinción entre épocas a partir de las formas de ejecución del movimiento, haciendo énfasis en la técnica y diversidad de estilos que desarrolla cada tipo de danza, dividiendo la danza en dos grupos.

- a. Danza clásica: noble, de carácter y semi carácter
- b. Danza Moderna: pantomima o expresionista, abstracta o musical, concreta o espacial, plástica, rítmica, experimental

**Figura 2.4. Relación de autores relativa a la diversidad taxonómica de la Danza**



*Fuente:* Elaboración propia a partir de diversas fuentes

Leaser & Packer (1991) proponen una tipología más diversificada ampliando un listado de ocho formas de danza basada en dos criterios, el tipo de movimiento y la emoción que comunica en determinado contexto

- a. Dramática
- b. Lírica
- c. Popular
- d. Sociedad
- e. Jazz
- f. Teatral
- g. Claqué
- h. Religiosa

Más amplia es la tipología aportada por Haselbach (1978) quien responde a criterios de clasificación mixtos, generando un amplio listado que incluye formas de entrenamiento y eleva a categoría a formas de danza que bien podrían ser clasificadas como subcategorías:



- a. Ballet clásico
- b. Danza Moderna
- c. Danza étnica
- d. Danza folklórica
- e. Danza histórica
- f. Contradanza
- g. Danza social
- h. Beat and pop dancing.
- i. Danza jazz
- j. Gimnasia rítmica
- k. Eurhythmy
- l. Rítmica
- m. Danza educativa creativa
- n. Danza educativa básica

Un último grupo de autores que asumen como criterio el aspecto físico de ejecución y composición de la danza, es el propuesto por Gueber-Walsh et al. (2000) quienes a partir del análisis del gesto danzado establecen dos grandes grupos: la danza de técnica directiva o con modelo y la danza de técnica creativa o sin modelo.

Conviene referir que esta clasificación ha sido ampliamente referenciada por autores en el ámbito educativo de la danza, marcando estilos metodológicos en la enseñanza de este arte.

De otro modo se encuentran clasificaciones que además de tomar en cuenta el aspecto físico de la ejecución y composición de la danza, amplían sus criterios basados en la finalidad hacia la que se orienta la danza y el criterio lógico de secuenciación histórica.

Es interesante la comparación y delimitación que hace Guerra (1969) sobre el recorrido y las formas que la danza ha adquirido a lo largo de la historia, trayectos que no poseen fronteras rigurosamente delimitadas sino por el contrario se mezclan e influyen entre ellas.

Si comparamos a la danza como el caudal de un gran río, cuyas aguas corren por distintos cauces, sin que se pierda la fuerza de su contenido, podríamos decir que la exaltación física y mental que se pone de manifiesto en el movimiento estético que es la danza, ha corrido y corre por tres vías, cada una de las cuales no excluye a la otra.

La vía del ritual religioso, la vía de la recreación colectiva, y la vía del espectáculo teatral, han sido y son los tres caminos o cauces por donde la danza transita en su constante necesidad de comunicación, característica básica de toda actividad relacionada con el arte. (Guerra, 1969, p. 4).

De ahí que el autor proponga una clasificación de estilos basada en un panorama histórico, cada época crea su propio estilo aportando formas y maneras al movimiento: estilo primitivo, estilo arcaico, estilo clásico helénico, estilo medieval, estilo académico, estilo romántico y estilo de la danza moderna y el siglo XX. (Guerra, 1969).

Castañer (2000) aporta una tipología diferente basada en el fin de la práctica de la danza:

- a. Danza de carácter académico (clásica o ballet)
- b. Danza de carácter escénico
- c. Danza de carácter místico
- d. Danza de carácter creativo-educativo
- e. Danza con carácter terapéutico
- f. Danza con carácter lúdico

En la misma línea Kraus (1969) subraya la diversidad de formas que presenta la danza, dificultando una descripción pormenorizada de ellas, sin embargo, plantea una tipología tomando en cuenta además de la finalidad de la danza, los tipos de movimiento.

- a. Ballet, Danza moderna / contemporánea,
- b. Danza social,
- c. Danza del musical,
- d. Danza recreativa,
- e. Danza étnica.

Una de las tipologías ampliamente adoptada por diversos autores españoles es la de García Ruso (2003) quien en base a un criterio historiográfico y sociocultural propone la siguiente tipología:

- a. Danza primitiva
- b. Danza clásica
- c. Danza folclórica
- d. Danza contemporánea
- e. Danza social
- f. Danza jazz

Como se ha venido insistiendo en los apartados antes expuestos, la presente Tesis no se decanta por adoptar o establecer una postura referente a tipologías de danzas, enfatizando la necesidad de percibirla desde una visión amplia e integradora que posibilite una diversidad de implicaciones, que en el contexto concreto de la Educación desvele su riqueza polivalente y polimórfica en el discurso pedagógico.

## 2.2 Perspectiva histórica de la Danza en la Educación y el Pensamiento Pedagógico

*“La historia de la danza es la historia de más de cien mil años de evolución humana. Es la prehistoria del hombre.”* (Vilar, 2001, p. 17).

Abordar la perspectiva histórica de la práctica educativa de la danza es sin duda alguna una labor significativamente extensa y compleja que evidencia una relación dialógica en una amalgama de conocimientos que transitan transversalmente por las Ciencias Sociales, las Humanidades y las Artes. Tal abordaje resulta en sí mismo materia de estudio para desarrollar líneas de investigación, en este sentido, el presente acápite esboza un mapa orientativo que permita reconocer los puntos de encuentro, influencias y contradicciones entre el desarrollo de la disciplina en cuestión, su tratamiento y estatus en el ámbito educativo.

Por otro lado, es preciso señalar la escasa investigación y publicación de trabajos que profundizan en las relaciones entre la danza y la historia del pensamiento pedagógico, aspecto que pone en evidencia unas fuentes de información incompleta, aún por reunir, que permitan contrastar y presentar información confirmatoria. En consecuencia la información que recoge el presente acápite, en la búsqueda de relaciones entre danza y educación y en concreto el pensamiento pedagógico, presenta en buena medida conclusiones basadas en juicios deductivos. Sin embargo aún conscientes de las posibles imprecisiones, es posible abordar un estudio panorámico que desvela sin ánimos de exhaustividad, los espacios y las fórmulas que derivaron en la consideración de la danza como elemento formativo de la educación.

En el presente apartado se expone a través de una línea de evolución histórica cronológica, la presencia de la danza en el ámbito educativo. Un recorrido que transita por las diferentes épocas históricas concentrando la mirada en tres ejes: (a) los espacios que habita, (b) el carácter de su práctica, y (c) su enseñanza. Ejes que según el devenir histórico se irán ampliando y especificando. En este sentido en relación a los dos primeros ejes y percibiendo la danza como producto sociocultural, se abordan también las formas que va adquiriendo la danza, el desarrollo de la profesión y el repertorio coreográfico. Con respecto al tercer eje – la danza en el ámbito educativo -, se amplía la mirada y se abordan aspectos como el pensamiento pedagógico en su relación bidireccional con la danza, los primeros maestros y tratados de danza, la producción literaria y el desarrollo institucional, hasta llegar a su consideración en el Sistema Universitario, aspecto que se desarrolla en el segundo capítulo.

Cabe destacar el aporte que realiza el capítulo por la exposición que hace sobre la precepción de la danza en las tres Altas Culturas Prehispánicas, centrando la mirada en el valor

que esta posee como elemento importante en todas las esferas de la vida del indígena. Un estatus que desvela una serie de relaciones sistémicas, donde la danza adquiere un espacio importante en las formas de educación. Aporte en el sentido de visibilizar y poner en valor la riqueza de fuentes primarias y secundarias (fuentes escritas de historiadores y cronistas, fuentes arqueológicas materiales y la literatura indígena, entre otros) que dan cuenta de la danza en las antiguas civilizaciones prehispánica, información que además se encuentra bastante al margen de las investigaciones y publicaciones que dan cuenta de la danza en las antiguas civilizaciones, una mirada evidentemente acentuada en el mundo occidental. De ahí la extensión y el énfasis con que se abordan en el presente capítulo.

El arte del movimiento ha estado siempre presente en la historia del hombre como un elemento básico e importante de la vida social. Al ser la clave de su actividad el movimiento, su naturaleza es dinámica y mutante adoptando en todas las civilizaciones y culturas una diversidad de formas. No obstante existen constantes que permanecen a lo largo de la historia como son: su condición de actividad humana y su vinculación en los diferentes ámbitos, su valor simbólico, y su carácter expresivo y comunicativo. (Bonilla, 1964).

Su relevancia e influencia en la historia de la humanidad, queda indiscutiblemente constatada desde sus orígenes en la prehistoria donde se encuentra íntimamente ligada al rito y la religión, hasta evolucionar como se conoce en la actualidad. Un transitar contextualizado entre diferentes ámbitos, desde el desarrollo de su técnica y diversidad de estilos, su puesta en valor como producto artístico en la sociedad y su presencia en todas las culturas como fenómeno social.

Sin embargo, cómo ya se ha mencionado en apartados anteriores, su presencia en la construcción de la historia de la humanidad y de las artes en concreto es significativamente deficitaria. Habría que esperar hasta entrado el siglo XVIII cuando el francés Charles Batteux (1713-1780) la incluye en la división clásica de bellas artes. El hecho de contemplar la danza como sujeto histórico tiene aún un largo camino por recorrer y su ausencia en el mundo académico ha dificultado su inclusión en el ámbito de la educación superior, a pesar de que su importancia está sobradamente constatada en la historia del pensamiento pedagógico desde la Antigüedad Clásica en el mundo occidental (753a. C. - 476 d. C.) y desde las tres Altas Culturas Clásicas Prehispánicas (siglos II – XVI).

Por otro lado la mirada unidireccional de la sociedad contemporánea sobre el consumo, las nuevas tecnologías y el conocimiento como base del desarrollo, pone en detrimento el valor pedagógico de la danza, situándola en una posición desfavorecedora en el currículum de la

enseñanza obligatoria. Un breve repaso por el desarrollo normativo del Sistema Educativo Español en relación a las Enseñanzas Artísticas evidencia su débil y accidentada presencia.

Habría que esperar hasta el siglo XX para encontrar de la mano de bailarines, pedagogos y teóricos de la danza, estudios relevantes que reivindicuen su valía como componente esencial de la educación. Numerosos autores (Fuentes, 2006; Haselbach, 1980; Laban, 1978; Leese & Packer, 1991 y Osona, 1984) desvelan el potencial de la danza en el desarrollo integral del niño y aunque los espacios para su estudio y desarrollo se han ampliado, aún en España el pleno reconocimiento de la danza en el ámbito académico y su inclusión en el Sistema Universitario continúa siendo tema de controversia en la administración universitaria y en la tradicional forma que adquiere en España las Enseñanzas Artísticas en su carácter de Enseñanzas de Régimen Especial, circunscrita históricamente en los Conservatorios.

### 2.2.1 La Danza elemento vital del sistema mítico religioso de la sociedad primitiva

*“El primer bailarín ha cumplido 14 000 años. El Neolítico inventa la danza ritual.”*

(Bourcier, 1981, p. 11).

El estudio de la danza en la prehistoria es un campo muy difícil de investigar por el amplio periodo de tiempo que abarca y por la diversidad de épocas culturales que contiene. El historiador Bourcier (1981) añade, el escaso interés por parte de los especialistas de la prehistoria por reconstruir la historia del movimiento, afirmando que “el corpus de todo lo relativo a la danza está todavía por reunir”. (Bourcier, 1981, p. 12).

El primer y esencial espacio que ocupó la danza en la sociedad primitiva fue el expresivo para lo sagrado y lo profano. Las primeras evidencias de expresiones artísticas que proporcionan la antropología, arqueología y geología datan del Paleolítico superior.

El hombre en su necesidad de supervivencia y su incesante búsqueda de comprender lo desconocido, elaboró un sistema religioso que le permitiera interpretar los fenómenos de la naturaleza y comprender su propia existencia. Diversos estudios (Abad, 2004; Beryes 1946; Bonilla, 1964; Bourcier, 1981 y Guerra, 1969), consideran que la danza formó parte importante de este sistema mítico religioso en su función de medio de comunicación con los poderes ignotos de la naturaleza y como medio de expresión de los sentimientos e inquietudes.

El hombre primitivo encontró en la danza el medio para experimentar la dualidad de su existencia, es decir su corporeidad y su espiritualidad unida indisolublemente. En este sentido

Bourcier (1981) afirma que las danzas sagradas situaban al ejecutante en una especie de éxtasis un estado distinto del habitual en el cual lograban tener comunicación con los espíritus.

El carácter vital de su práctica es la causa de su amplia participación de forma colectiva o individual. Su forma es “simple y básica, pero profunda y vital: en ellas se juegan mágicas implicaciones en que la sociedad primitiva basa su ideología” (Guerra, 1969, p.6).

En este sentido religioso y místico Levin (1983) destaca el componente femenino dentro de las danzas, como parte esencial de los ritos de fertilidad. Uno de los documentos más referenciados es la Cueva de *Cogull* (7000 a.C.) en donde se puede identificar una danza grupal de mujeres en forma de ronda alrededor de un hombre itifálico desnudo. Según Castelo (1990) las teorías que más prevalecen en el intento de interpretar las danzas en el arte pos paleolítico, son las que dan un sentido mágico de propiciación y fecundación. “La actitud fecundante es muy estimada en el desarrollo social de la tribu y también puramente religiosa dirigida a la intercesión de la divinidad para conseguir fines propuestos” (p. 38).

Son ampliamente referenciados los documentos que señala Bourcier (1981) sobre la danza en la época Paleolítica y Mesolítica que evidencian el carácter ceremonial y sagrado de la danza: Figura de *Gabillou*, 12 00 a.C., Figura de *Trois –Frères*, 10 000 a. C., Semi redondel de *Saint-Germain*, 10 000 a. C. y *–Ronda de Addaura*, 8 000 a.C. perteneciente al Mesolítico.

En este sentido, se deduce que la práctica de la danza en el período Paleolítico y Mesolítico al ser contemplada como una actividad vital de carácter ceremonial espiritual y practicada de forma habitual, surgía de un impulso vital, una expresión espontánea y natural del hombre primitivo, de tal manera que se podría descartar, en este período en concreto, la idea de que existiera algún tipo de instrucción o formación para su ejecución.

Sin embargo, queda sobradamente constatado el carácter socializador y religioso de las danzas en el Paleolítico y concretamente en la cultura magdaleniense. El historiador Alemán Diem en su libro *Historia de los deportes* (1966) destaca el poder de las danzas como elemento socializador por el cual todos los miembros de la comunidad podían, a través de la experiencia de la danza colectiva, obtener un conocimiento más profundo de la realidad, “acercándole a los poderes supremos, no por medio de raciocinios lógicos, sino como iluminación interior por las acciones simbólicas y las ceremonias, representaciones de una concepción del mundo míticamente establecida.” (Diem, 1966, p. 36).

Es a partir del Neolítico, con la profunda transformación de la condición de vida del hombre en el ámbito social, económico y religioso, que la práctica de la danza es asumida por un gremio en concreto, hecho que abre la puerta en periodos posteriores a otros ámbitos de actuación.

Al transformarse el ritual religioso en un complejo sistema de jerarquización de la divinidad, la clase sacerdotal asume el poder y la responsabilidad de ejecutar e interpretar la danza, convirtiéndola en un servicio ceremonial religioso alejada de la práctica espontánea y colectiva. Ahora son los sacerdotes quienes ejecutan la danza para establecer comunicación con la deidad ante los ojos expectantes de la comunidad. Guerra (1969) señala al respecto que este podrían ser las bases de la danza escénica, al aparecer claramente diferenciados ejecutantes y espectadores en un espacio concreto.

La nueva forma de organización social que produjo el Neolítico favoreció la inclusión de la danza en el ámbito de la educación organizada. Su enseñanza surge principalmente en un entorno militar y como parte de los ritos de iniciación de los jóvenes a la edad adulta. Ritos que, según Sachs (1963) eran una especie de métodos educativos que preparaban al joven para asumir responsabilidades como adulto dentro de la comunidad. Estas danzas y ceremonias se continuaban practicando a lo largo de la vida, danzas antes y después de las batallas, en las que, en algunas de ellas se requería una preparación física considerable.

Al situar el componente educativo de la danza en el ámbito del entrenamiento militar, resultan interesante las teorías sobre el origen del ejercicio físico. Diversos autores al concebir el deporte como una actividad específicamente humana, encuentran su origen en la caza o en la danza cultural.

En este sentido, Diem (1996) en su definición de danza cultural, subraya la experiencia espiritual que propicia la danza.

Un gesto imploratorio, desarrollado coreográficamente y reiterable según reglas, como expresión de la fe en que tal rito sea agradable a los dioses, en la conciencia de la semejanza de Dios y el hombre, ya que a este también le alegra la danza (Diem, 1996, p. 17).

Por otro lado, determinante es la aportación del teórico alemán Popplow (2001) al afirmar que el origen del ejercicio físico se encuentra en la danza, situándolo en el Paleolítico Medio, como una forma de entrenamiento de las comunidades primitivas. Más interesante aún, es el carácter dual que le atribuye enfatizando la relación entre el cuerpo y el espíritu, cualidad propia de la danza que la distingue de otras maneras de movimiento humano.

Popplow (2001) afirma que “la danza es la forma más antigua de ejercicio físico que tiene su objetivo y finalidad en sí mismo, pero cuya presencia da testimonio de la acción rectora del espíritu” (p. 146). En base a este atributo de espiritualidad, el autor le asigna a la danza tres funciones: función social por su capacidad de cohesión, función interna como vivencia espiritual y una función de utilidad externa asociada a la caza y la fertilidad. Así mismo, para este autor la práctica de la danza estará determinada por su carácter social, distinguiendo entre danzas de naturaleza erótica, relacionadas a la fecundidad, danzas mágicas relacionadas con la caza y danzas de guerreros y arqueros.

Tanto los estudiosos de la danza como los del deporte atribuyen la aparición de la danza en la prehistoria en un espacio de expresión del sentimiento mítico religioso. En este sentido conviene referir lo estudios de Van Dalen & Bennett (1971), quienes en concordancia con Popplow (2001), dan igual importancia a la relación espíritu y cuerpo. Estos autores afirman que la danza en los pueblos primitivos surge en espacios míticos religioso cumpliendo una función ritual como medio de comunicación del hombre con la divinidad. Un acto de comunión corporal y espiritual que realzaban el fervor religioso potenciando a su vez el adoctrinamiento de los jóvenes y la fidelidad de la comunidad a las formas tradicionales de la tribu.

A manera de conclusión y tomando en cuenta la advertencia que hace el historiador Bourcier (1981) sobre la difícil tarea de estudiar el arte de la danza en la prehistoria, por la falta de probidad científica. Se puede considerar al Neolítico como el período donde se refuerza la instrucción de la danza en tres posibles espacios, el primero en el entorno militar a manera de entrenamiento, segundo dentro de los ritos de iniciación de los jóvenes a la adultez, y tercero como instrumento de formación de las actividades productivas. Por otro lado, subrayar la asociación de la danza y el ejercicio físico desde la prehistoria, transitando de forma discontinua a través de los períodos históricos hasta constatar, como se detalla en capítulos posteriores, su entrada a la universidad a través de los estudios de Educación Física en diversas geografías a inicios del siglo XX. En este sentido, conviene poner énfasis en la afirmación del historiador Popplow (2001) cuando advierte en la danza la “acción rectora del espíritu” (p.146), ausente en el ejercicio físico. Esta afirmación desvelará en la Edad Contemporánea una evolución en la percepción y conceptualización de los estudios de Educación Física, abarcando un enfoque más amplio e integral, espacio en que los atributos de la danza encuentran un espacio para su contemplación e inclusión. No obstante, desvela también, un debate en cuanto a las diversas posturas de Educación Corporal en la escuela, unas apoyadas en la tradicional Educación Física, otra abierta al enfoque integral de la Motricidad Humana, y la Expresión Corporal y quizás una



que surge tenuemente a través de propuestas que se decantan por las enseñanzas artísticas, la de una poética corporal.

### 2.2.2 De la función vital mítico religiosa de la Danza hacia una función en sí misma con connotaciones estéticas

A lo largo de muchos siglos, el desarrollo de los medios de producción de las antiguas civilizaciones propicio el surgimiento de la propiedad, la división de las clases sociales y por consiguiente el régimen esclavista. Este régimen de esclavitud favoreció que las clases altas que ostentaban el poder basado en sistemas monárquicos y teocráticos como las antiguas culturas de la china, india, mesopotámica, egipcia, Grecia del período clásico y Roma desde los siglos II a.C. hasta el II d.C., se dedicaran con amplitud al desarrollo de la política, la filosofía y las artes.

La danza en este complejo proceso de transformación social, empieza a constituirse una función vital en sí misma fuera de las necesidades religiosas, aunque continúa manteniendo un funcionalismo religioso en los templos, Esta camino hacia la independencia la hace ocupar espacios en los palacios cumpliendo funciones estéticas y de divertimento, situándola como una manera social de autoafirmación. Si en la prehistoria el hombre danzaba para sí mismo y su divinidad, en la Edad Antigua danza para ser observado, constituyéndose por lo tanto en objeto de espectáculo.

### **Egipto**

A lo largo de más de 3000 años y a través de treinta y una dinastías, se desarrolló la civilización egipcia. Subdividida por los historiadores en tres períodos: Imperio Antiguo (c. 2686 y 2181 a. C), Imperio Medio (c. 2050 - 1750 a. C.), e Imperio Nuevo (c. 1550 - 1070 a. C.). El Egipto de los faraones mantuvo una sociedad estable y segura, posiblemente propiciada por el poder absoluto del faraón, quien reinaba como reencarnación del dios Horus. Bajo una compleja mitología politeísta (dioses como encarnaciones de las fuerzas de la naturaleza) se fundamentó la religión oficial de los egipcios, el culto a Amón-Ra. Es en este contexto religioso donde se encuentra la mayor parte de producción y manifestación artística del antiguo Egipto, siendo la danza, acompañada habitualmente de la música, un elemento más del ceremonial religioso.

A lo largo de los Imperios Antiguo, Medio y Nuevo, la danza tuvo una presencia importante en los santuarios, las festividades religiosas, los actos funerarios y más tarde en la vida ociosa y placentera de las clases altas.

Según la arqueóloga González Serrano (1994) las raíces más profundas de la danza y la música en el antiguo Egipto, se encuentran en un primer momento en las actividades de su economía y supervivencia y más tarde en las ceremonias funerario-religiosas relacionadas con el mundo de la muerte y la resurrección, extendiéndose a espacios civiles y cortesanos en el Imperio Nuevo.

El cambio de usos y modas se advierte, con una simple ojeada, a las pinturas que en las tumbas tebanas reproducen escenas de música y danza. Escenas que hacen referencia, es bien cierto, al mundo del más allá, pero que refleja, sin la menor duda, las celebraciones de los actos civiles y cortesanos de ese más acá que con tal fuerza amó el egipcio que su único deseo fue el de disfrutar de él eternamente. (González Serrano, 1994, p. 422).

Al encontrar la danza en tan numerosos contextos, la diversidad de sus formas y prácticas es consecuentemente amplia. En el contexto religioso y vinculado a los rituales funerarios de la muerte y resurrección de Osiris se encuentran documentadas las *danzas cosmogónicas*.

Fuera del espacio ceremonial religioso, se documentan danzas que amenizan actos oficiales como es el caso del traslado de estatuas, inauguración de monumentos y actos protocolarios de cortes extranjeras. Las danzas que se registran en torno a las actividades de producción, habitualmente aparecen acompañadas con instrumentos de percusión, ejemplo de ello son las danzas de palillos o crótalos, baile de los segadores con palillos de entrechocos y las danzas del boomerang.

Ampliamente documentada son las danzas en el contexto civil, especialmente aquellas que forman parte de la vida cotidiana de las mujeres egipcias en el culto estético y cuidados del cuerpo practicado en los gineceos. También en el contexto civil aparecen documentadas danzas mágicas y propiciatorias de carácter claramente popular, relacionadas con rituales ancestrales de fecundidad. “De entre ellas cabe destacar la “danza de Bes”, divinidad deforme a la que se le consideraba genio de la fecundidad y protector de la mujer y de la infancia.” (González Serrano, 1994, p. 426).

Según historiadores del deporte la cultura egipcia proporciona una amplia documentación que confirma la diversidad y continuidad de la práctica deportiva entre ellas la danza. Para los egipcios el cuerpo y sus capacidades físicas, en especial la fuerza y la elasticidad

eran consideradas de gran valor, siendo una práctica asidua por toda la sociedad, y regulada a través de una enseñanza rigurosa. Para el historiador Diem (1996) las evidencias de la instrucción en danza está basada en las imágenes decorativas encontradas en la tumba de *Chati 17 de Beni Hassan*, en el Imperio Medio, donde se distinguen elementos de danza en diversas formas: danzas grupales, por parejas, danzas de expresión, de guerra, dramáticas y religiosas.

La nutrida vida religiosa de la sociedad egipcia en todos sus estratos, otorgó importancia a todas las expresiones que acompañaban el ritual religioso. De esta manera la enseñanza de la danza y la música, pasan a ser institucionalizadas, llegando a alcanzar elevados niveles de perfección y dificultad técnica, aspecto que pone en evidencia la profesionalización de este arte. En consonancia con las tres Altas Culturas Prehispánicas y como se expone más adelante en la Grecia Clásica también en la antigua civilización egipcia se puede constatar en las fuentes arqueológicas que la educación de la danza ligada a la enseñanza también de la música y el canto en un contexto litúrgico religioso.

El referente que documenta la instrucción de la danza en el contexto religioso son las danzas *hatóricas*, sujetas a un aprendizaje académico en las escuelas oficiales dependientes del templo de *Dendera*.

Curiosas escenas recogen el ambiente de estas escuelas, donde maestras rigurosas corregían las posturas y pasos de sus alumnas en las que debían ser duras sesiones de aprendizaje y ensayos. (...) Aquí, bajo el patrocinio de la diosa Hathor y su hijo Ihy, se establecieron las normativas procesionales y ceremoniales, llamadas a tener una larga pervivencia en todo tipo de celebraciones religiosas y funerarias. (González Serrano, 1994, p. 424).

Cabe destacar, con respecto a la profesionalización de la danza, los planteamientos de Vesterine, en su Tesis *Dancing and Professional Dancers in Roman Egypt* (2007) quien a través de un detallado estudio sobre las caracterización de los bailarines contratados en el Egipto romano expone una visión de la vida cotidiana de estos profesionales, destacando el ejercicio de su profesión en contextos religiosos, y señalando la posibilidad de que este gremio de artistas en particular, gozara de un buen nivel de vida.

### **América Prehispánica**

Las fuentes que documentan la danza en la América Prehispánica, provienen en su mayoría de las fases de la cultura clásica, inicios de nuestra Era hasta el año 1000 y la posclásica, desde el año 1000 hasta la conquista española. Es aquí donde surgen en la región

mesoamericana y centro andina las tres Altas Culturas: la civilización Maya, la más avanzada del período clásico y la Azteca e Inca propias del posclásico.

El área cultural mesoamericana comprende un conjunto de civilizaciones con una herencia histórica común, compartiendo además de una filiación etnolingüística y un enclave geográfico, un conjunto de rasgos culturales tanto ideológicos como materiales. Sin embargo, el aspecto que comparten todas las civilizaciones de América en sus distintas épocas es el poder teocrático y la cosmovisión, vía o cause por donde la danza transcurre vigorosamente, presentando significativas similitudes en su práctica, objeto y enseñanza.

Las prácticas politeístas y ceremoniales que compartían ambas culturas la mesoamericana y la centro andina, influían considerablemente en sus expresiones artísticas impregnándolas de un fuerte sentimiento mítico religioso. La danza en concreto, constituía un elemento importante de los rituales y fiestas solemnes, cumpliendo una función de medio de comunicación con las deidades o como forma de alabanza. Se encontraba presente en todas las esferas de la vida cotidiana y solemne de la comunidad, alimentando el sentimiento religioso y consolidando su identidad cultural.

Son diversas las fuentes que revelan la majestuosidad, riqueza y desarrollo de las antiguas civilizaciones de la América Prehispánica: fuentes escritas de historiadores y cronistas, fuentes arqueológicas materiales y la literatura indígena entre otros. Un intento de interpretación desde dos miradas, una la visión y percepción de los cronistas historiadores de la Nueva España, sujetas al punto de vista de la religión cristiana y otra obviamente más reveladora del pensamiento y cultura prehispánico de origen indígena; aunque particularmente escasa e incompleta por su destrucción durante los primeros siglos de la conquista, como lo evidencia Landa (2016) en el Auto de fe de *Mani* en Relación de las cosas de Yucatán, quien lo describe así:

Usaba también esta gente de ciertos caracteres o letras con los cuales escribían en sus libros sus cosas antiguas y sus ciencias, y con estas figuras y algunas señales de las mismas, entendían sus cosas y las daban a entender y enseñaban. Hallámosles gran número de libros de estas sus letras, y porque no tenían cosa en que no hubiese superstición y falsedad del demonio, se los quemamos todos, lo cual sentían a maravilla y les daba pena (Landa, 2016, p. 80).

Desde esa primera percepción occidental, se observa que la mayoría de fuentes escritas que describen la danza prehispánica datan desde el siglo XVI, procedente en su mayoría de frailes cronistas franciscanos, agustinos y dominicos. Obras notables como *Historia de las Indias de Nueva España e Islas y Tierra Firme* de Fray Diego Durán, *Historia general de las*

*cosas de Nueva España* de fray Bernardino de Sahagún, ambas pertenecientes al segundo período de la Colonia, *El Diccionario de Motul de finales del siglo XVI* escrito por monjes franciscanos y considerado el diccionario más completo de lengua Maya de la época colonial, *Historia de los Indios de la Nueva España* de Motolinía, *Monarquía Indiana* de Torquemada, *Historia Eclesiástica Indiana* de Jerónimo de Mendieta, *Relación de las cosas de Yucatán* de Fray Diego de Landa Calderón, entre otros. Estos testigos occidentales de las danzas prehispánicas, relatan en su intento de explicación y en algunos casos de rehabilitación del pasado precolombino, la majestuosidad de las ceremonias y festividades solemnes donde la música la poesía, la danza y el canto eran las expresiones por excelencia de la cosmovisión indígena.

Por otro lado, son significativas las fuentes de origen indígena que evidencia la importancia y relevancia de la danza en la cultura prehispánica. Los códices mesoamericanos (noventa y tres códices originales depositados en la Biblioteca Nacional de Antropología e Historia de México)<sup>1</sup> y los códices Mayas de *Dresde*, *Peresiano* y *Trocortesiano*, y en la literatura Maya<sup>2</sup>, obras como el *Popol Vuh* (Libro del consejo, considerado uno de los documentos milenarios de la humanidad y primer libro pintado de antaño que expone una completa y sistemática exposición de la tradición espiritual indígena, escrita en Maya quiché), *Los Cantares de Dzitbalché* (conjunto de dieciséis cantos sobre rituales escritos en lengua yucateco y recopilados en el siglo XVIII), *El Libro de Chilam Balam* (escrito en lengua yucateco el más importante texto sagrado y profético escrito por sacerdotes Mayas en Yucatán durante la conquista española), *Anales de los Cakchiqueles* (Primer manuscrito indígena conocido escrito en *Cakchiquel* procedente de Guatemala de finales del siglo XVI), y *Rabinal Achi* (pieza dramática del pueblo quiché, llamado por sus creadores “Baile del Tun”) entre otros.

No obstante, conviene mencionar el escaso legado que los antropólogos de tiempos pasados han dejado sobre la antropología de la danza, probablemente por el escaso interés de interpretación del cuerpo humano como sujeto de construcción de la historia. Para encontrar material de estudio sobre etnología y antropología de la danza habría que esperar el señalamiento que hace la bailarina e historiadora del arte Gertrude Prokosh-Kurath en un artículo publicado en el año 1960, subrayando la necesidad de integrar la danza en los estudios

---

<sup>1</sup> Para acceder a los códices La Biblioteca Nacional de Antropología e Historia pone a la disposición la Exposición Códices de México y Saberes, a través de proyectos digitales. Acceso en el link <https://www.inah.gob.mx/boletines/4919-codices-proyectos-digitales>.

<sup>2</sup> libros indígenas escritos después de la conquista en su intento de preservar el pensamiento y la cultura indígena, caracterizados por estar escritos en lengua mayense, con contenido de la tradición maya prehispánica aunque influenciado por la cultura occidental.

dedicados al conocimiento de la vida y del comportamiento humano, un reconocimiento del estudio etnológico de la danza como una rama de la antropología.<sup>3</sup> (Sten, 1990).

A partir de la década de los años sesenta, se encuentra una bibliografía centrada en explicaciones funcionalistas de la danza como institución social. Como precedente de esta bibliografía, entre diversos antropólogos<sup>4</sup> cabe destacar la visión de la antropóloga y bailarina Franziska Boas por ese binomio académico y experiencial entre ambas disciplinas.

Franziska Boas contribuyó a unir el estudio de la danza y la antropología en una serie de seminarios que se llevaron a cabo durante los años cuarenta en su estudio de danza de Nueva York, que giraban sobre todo en torno a las funciones de la danza en las sociedades; las ponencias de estos seminarios fueron compiladas y publicadas [1944], y reflejan la escasez que había en ese momento de estudios sobre la danza que aplicaran marcos analíticos provenientes de las ciencias sociales. (Mora, 2010, p. 105).

En esta línea de integración de la danza como sujeto de estudio del conocimiento humano, la antropóloga mexicana Sten (1990), señala la necesidad abordar su estudio, ampliando las fuentes de su interpretación, vinculándola más allá de la esfera religiosa con que los primeros cronistas la documentaron, esfera preponderante pero no única, ampliándola a otras esferas de la comunidad indígena. La autora sugiere que para comprender el carácter sui-géneris de la danza prehispánica es indispensable partir de un enfoque sistémico abarcando sus creencias, costumbres, cosmovisión, división social y también del ejercicio del poder, espacios en donde la danza acompañada del canto, la poesía y la música además de ser medio de expresión, funcionan como elementos de intensa interacción social.

Del vocablo danza, Motolinía informa que la palabra que hace referencia a la danza era *Macehualiztli* proveniente de *Macehua*, danzar hacer penitencia y un segundo vocablo sinónimo de danza *Netotiliztli* de *Netolli*, voto o promesa

Reveladora es la narración que hace Motolinía sobre *Macehualiztli* en los Memoriales o Libro de las cosas de la Nueva España y de los naturales de ella:

---

<sup>3</sup> Hito importante fue la Tercera Conferencia de la Investigación en Danza promovida por la Universidad de Arizona en el año 1972, espacio donde diversos investigadores ahondaron sobre el valor de la danza como objeto de estudio de la cultura, la sociedad y el conocimiento humano. En esa misma línea de pensamiento destacan los antropólogos A. Kaeppler, Joann Kaeliinohomoku y Judith L. Hanna, logrando cimentar la posición de la danza como fenómeno humano y por lo tanto objeto de estudio de la antropología

<sup>4</sup> Grosse (1909) escritos sobre la función de la danza; Marett (1914) trabajos relacionados con la danza y la religión; Franz Boa, (1928) reconocimiento del valor simbólico y expresivo de la danza en la estructura del arte la estructura del arte y (1944) análisis de las danzas en las comunidades indígenas; Benedict [1934] la danza como un elemento más para la clasificación categórica de los pueblos indígenas de Norteamérica, entre otros.

En estas fiestas y bailes no sólo llamaban y honraban y alababan a sus dioses con cantares de la boca, más bien con el corazón y con los sentidos del cuerpo, para lo cual bien hacer, tenían y usaban muchas maneras, así en los meneos de la cabeza, de los brazos y de los pies como con todo el cuerpo trabajaban de llamar y de servir a los dioses por lo cual aquel trabajoso cuidado de levantar sus corazones y sentidos a sus dioses, y de servirles con todos los talanes del cuerpo, y aquel trabajo de perseverar un día y parte de la noche, llamábanle MACEHUALIZTLI, penitencia y merecimiento. (Motolinía, 1971, p. 387).

Por otro lado el *Diccionario de Motul de lengua Maya* escrito a finales del siglo XVI por misioneros franciscanos, registra el vocablo *okot* para referirse a danzar o bailar, y *ah okot* para referirse a bailadores. (Ciudad Real, 1577, p. 70).

Del *Diccionario de Molina* de lengua náhuatl escrito por Fray Alonso de Molina entre 1555 y 1571, también llamado *Vocabulario en Lengua Castellana y mexicana*, se extrae el término *nin, totia. ni, maceua* para referirse a bailar o danzar y *mitotiani.maceuau* para referirse a bailador y *netotilizth.maceualiztli* para referirse a baile o danza. (Molina, 1970).

Como ya se ha apuntado antes, la danza en un elemento de expresión importante de la visión cósmica la sociedad indígena, espacio desde el cual percibe su existencia, interpreta el mundo que lo rodea y establece una relación con las deidades o fuerzas de la naturaleza. Diversas fuentes iconográficas y pictóricas procedentes de México, como las figurillas del Golfo y de Colima, las piedras mixtecas y las vasijas Mayas entre otras, muestran imágenes que representan claramente al hombre en movimiento, adjudicándole un sentido de energía vital. Para el indígena la danza es vida y es sin duda como afirman diversos historiadores uno de los elementos más vigorosos y vitales de su expresión artística. (Sten, 1990).

Una característica de la cultura prehispánica señalada por varios autores es la práctica conjunta de la danza la música, el canto y la poesía al servicio de la experiencia religiosa. Podría decirse que los que practicaban la danza cumplían una función de guía del ritual religioso, como bien lo sugiere un fragmento de poesía antigua:

Oíd, este es vuestro oficio:

Ciudad del tambor y la sonaja:

Despertaréis al pueblo, y daréis placer al Dueño del universo.

Por este medio buscaréis el designio de su interior y lo tendréis a vuestra disposición.

Esta es la forma de pedir al señor. (Segala, 1990. P. 180).

Durán (1980) hace referencia a este mismo aspecto al describir en su obra *Ritos y Fiestas de los antiguos mexicanos (1576-1578)* lo siguiente:

En la ciudad de México y de Tetzoco y de Tlacopan de quien es nuestro particular intento de tratar que son los reinos donde había toda la curiosidad y pulideza del mundo había casas de danzas (...).

Preciábanse mucho los mozos de saber bien bailar y cantar y de ser guías de los demás en los bailes preciábanse de llevar los pies á son y de acudir á su tiempo con el cuerpo á los meneos que ellos usan. (Durán, 1980, pp. 228-230).

Esa labor de guía atribuida a la danza, se explica a través de la comprensión de la experiencia mítica religiosa de las comunidades indígenas. Garza en su libro *Sueño y alucinación en el mundo náhuatl y Maya* (1990) detalla estas vivencias en concreto del pensamiento religioso de los nahuas y los Mayas.

Así como detrás del mundo visible y tangible se ocultan para el indígena innumerables energías y poderes que determinan los cauces del acontecer, la experiencia humana se diversifica internándose en otras dimensiones de lo real, que dan una peculiar profundidad a la vida, una inigualable riqueza. El pensamiento religioso de los nahuas y los Mayas concibe espacios y umbrales que sólo se vislumbran en estados especiales, y que algunos logran atravesar, adquiriendo así poderes sobrenaturales. Esos estados, en lo que se dan extrañas vivencias y que pueden permitir el acceso a otros ámbitos, distintos al mundo de la experiencia ordinaria, se producen, según ellos, cuando el espíritu se desprende del cuerpo, hecho que puede ocurrir por diversas causas y en distintas circunstancias de la vida. Entre las formas de separación del cuerpo y el espíritu, destacan el sueño y el trance extático, estados que, de acuerdo con la significación que tienen para los indígenas, más que irracionales podrían ser considerados como supraconscientes. (Garza de la, 1990. p. 15).

Otra de las particularidades de la cultura prehispánica es la presencia de las manifestaciones artísticas en todas las esferas de la vida. “Dice el Conquistador Anónimo: Cuando luchan, cantan y danzan”. Informa también Motolinía que los músicos excitaban a los guerreros y daban ritmos a sus acciones con el sonido de instrumentos musicales” (Cupryn, 1992, pp.39-40).

Por otra parte el historiador Martí en su libro *Canto, danza y música precortesianos* (1961) distingue cinco formas de danza prehispánica en México: el preclásico y olmeca, el tetihuacano, el Maya, el totonaco y el nahua. Por otro lado Chao (1986), hace referencia al señalamiento de Martí sobre el grado de desarrollo y perfección de la práctica y enseñanza de la danza.



Debido a la importancia y predominio de la danza, su enseñanza era aspecto importante de estado. Durán (1980), relata la existencia de escuelas de danzas en todas las ciudades, donde se impartía una enseñanza rigurosa y estricta. Su importancia y precisión radica probablemente en que su práctica contenía un hondo sentimiento de identidad, comprensión e interpretación de su existencia y por su relación con las fuerzas de la naturaleza; iba más allá de una especie de entrenamiento y acompañamiento de las festividades mítico-religiosas, para el indígena la danza es la fuerza vital, la danza es vida.

Para la antropóloga Cupryn (1992) la clave de la danza indígena está en la integración del canto la música y la danza en busca del éxtasis que desprende el *tonalli*, fuerza espiritual de la que disponen los seres humanos, y que significa según el *Vocabulario de Molina* (1970) “irradiación contenida en el cuerpo”. Para los mesoamericanos la danza sagrada establecía un equilibrio o armonía entre las cargas energéticas que se recibían y se entregaban al Cosmos, a través de ellas el hombre podía ascender al cielo y descender al inframundo. De aquí la responsabilidad e importancia que tenía el ejecutante de las danzas, una buena ejecución o no iba a generar cambios en ese tan deseado equilibrio o armonía energética.

### **La civilización Maya (s. II –IX)**

La civilización Maya fue la más avanzada del período Clásico, caracterizada por un extraordinario desarrollo de la escritura, la astronomía y la cronología. Su cultura se extiende hasta el posclásico, período en el que se produjo una enorme división cultural debido a las sucesivas invasiones de pueblos de lengua náhuatl que procedían del norte; caracterizando este período por un empoderamiento de la clase militar y un decrecimiento de los centros ceremoniales.

La danza entre los Mayas tenía un sentido esencialmente mítico religioso, de forma habitual estaba presente en las actividades solemnes de la comunidad en las esferas de lo público y privado, haciendo de ella un rasgo esencial de su cultura. La variedad de tipos de danza y temas representados era muy amplia, no obstante el sentido esencialmente religioso era el que prevalecía, de hecho, la práctica de las artes como la plástica, la música y la danza no se realizaba para exhibir habilidades o por placer sino con un sentido esotérico y simbólico.

Las fuentes escritas que la documentan son escasas debido a que la civilización Maya había desaparecido en los tiempos de la conquista, quedando al margen de la información procedente de historiadores y cronistas de la Nueva España. Sin embargo, esta carencia se suple a través de fuentes materiales arqueológicas.

El Investigador mexicano Covarrubias (1995) autor de diversos estudios antropológicos y etnológicos, destaca como fuentes que evidencian la danza entre los Mayas las imágenes de danza con disfraces de animales de los frescos de *Bonampak* (sitio arqueológico Maya ubicado en el estado de Chiapas) y una segunda escena en las escaleras de un templo donde se puede apreciar a bailarines fastuosamente vestidos. Otra de las fuentes es la estela 9 de *Oxkintok* en Yucatán, que muestra una pareja de bailarines; las figurillas de barro del Museo Nacional de Guatemala; las cabecitas sonrientes de Veracruz, que representan a adolescentes en posturas de danza y las diversas representaciones que revelan los códices en especial el Códice Borbónico.

Por otro lado, esclarecedora y nutrida es la información que aporta la literatura Maya, en este sentido, resulta interesante el señalamiento del antropólogo Barreras (1992) en su introducción al capítulo *Danza y Teatro entre los Mayas de Yucatán*, donde expone que la danza y el teatro en su calidad de materialización de la expresión cultural, alcanzaron al igual que las artes del lenguaje y la expresión oral un mismo desarrollo. “Los datos que tenemos no son muchos, pero suficientes para darnos cuenta de su calidad e importancia.” (Barreras, 1992, p. 343).

Texto importante que desvela la convivencia equilibrada de las expresiones artísticas es el *Popol Vuh*<sup>5</sup>, considerado uno de los documentos milenarios de la humanidad que contiene, en un intento de preservar la herencia espiritual de los Mayas, los grandes mitos cosmogónicos. El texto se centra principalmente en la creación del hombre e “incluye además las historias del pueblo recordadas desde los inicios, desde las cuatro primeras parejas hechas con la masa de maíz, e historias de las dinastías, divisiones, conflictos y desplazamientos del pueblo quiché.” (Reyes, 2008, p. 47).

El texto es un excelente ejemplo de la práctica conjunta de las expresiones artísticas en la tradición mesoamericana. A lo largo de la narración, se encuentran la música y la danza como manifestaciones o práctica común entre los personajes, como una forma habitual y natural de expresión relacionada al mundo animal y mágico. En concreto, el capítulo veintitrés es el que más alusión hace a la danza, describiendo la admiración que provoca la belleza y destreza de su ejecución.

Un segundo texto, ejemplo de convivencia de la danza, el teatro, el canto y la poesía es el que señala el mayista Barrera (1992) *Los Cantares de Dzitbalché*.

---

<sup>5</sup> En sus inicios fue un libro pintado, perpetuado a través de la tradición oral y conservado en manuscrito a mediados del siglo XVI. Posteriormente fue reescrito y traducido en el siglo XVIII por fray Francisco Ximénez, su manuscrito conocido también como Manuscrito de Chichicastenango es considerado de gran valor al proporcionar además de la traducción al castellano la transcripción del texto indígena en columna paralela.

Además, últimamente dos grandes descubrimientos, el uno arqueológico y el otro postcortesiano, han venido a completar nuestros conocimientos sobre el teatro y la danza del antiguo Yucatán y territorios aledaños. El uno es el de las pinturas de Bonampak y el otro el de los Cantares de Dzitbalché. (Barreras, 1992, p. 344).

Los Cantares, destacan por su expresión poética, contenido y su relación con la expresión dancística. Diversos mayistas aseveran que sus textos se acompañaron con música y danza. De hecho el título original del texto debió ser “El libro de las danzas de los hombres antiguos que era costumbre hacer acá en los pueblos cuando aún no llegaban los blancos, frase con la que inicia el texto en la portada. *U-han-altelil-h’okoth-uuch-been-uincoobzuuc-u-beil-tahaaluay-t’cahobe-mailicohoc-h’zaac-maxoo.*” (Nájera, 2004, p. 100).

Al igual que *El Popol Vuh*, *Los Cantares de Dzitbalché* son un claro ejemplo de preservación de la espiritualidad y cultura indígena en el encuentro entre las religiones indígena y cristiana, en ellos se ilustra la coexistencia equilibrada y habitual de las expresiones artísticas en un contexto mítico religioso, que se abre espacio en el nuevo y complejo esquema religioso, forzosamente instaurado.

El valor que tenía la danza para la comunidad indígena, fue utilizado como instrumento de cohesión por los misioneros jesuitas, quienes continuaron enseñando algunas danzas dentro de la tradición católica, Acosta (1590) en *Historia Natural y Moral de las Indias* relata así los hechos:

Y así desde niños se enseñaban a este género de danzas. Aunque muchas de estas danzas se hacían en honra a sus ídolos, pero no era eso de su institución, sino como está dicho, un género de recreación y regocijo para el pueblo, y así no es bien quitárselas a los indios, sino procurar que no se mezcle superstición alguna. En Tepetzotlán, que es un pueblo siete leguas de México, vi hacer el baile o mitote que he dicho, en el patio de la iglesia, y me pareció bien ocupar y entretener los indios, días de fiestas, pues tienen necesidad de alguna recreación, y en aquella que es pública y sin prejuicio de nadie, hay menos inconvenientes que en otras que podrían hacer a sus solas, si les quitasen estas. (Acosta en González Torres, 2005, p. 39).

### **La danza entre los Aztecas (s. XIII – XV)**

Evidentemente por su aproximación temporal a la conquista, las fuentes que exponen la importancia y el valor de la danza en el pensamiento y tradición Azteca son mucho más amplias y reveladoras que las que hacen referencia a la danza en la cultura Maya.

La civilización Azteca formó a lo largo de los siglos XIV y XV un poderoso imperio producto de numerosas conquistas en el territorio mesoamericano, herederos de los toltecas y del sincretismo de la cultura que les precede, los Mayas posclásicos. Este peculiar camino de formación, consolidación y expansión determinó su cultura y sus expresiones artísticas. Una cultura caracterizada por una sociedad bien estratificada, donde la religión y la clase militar, estuvieron íntimamente ligados, como instrumentos principales de sometimiento y poderío.

En esta complejidad de relaciones estaba presente la danza como elemento fundamental de expresión, orden y cohesión en las esferas de lo religioso, civil, y militar. De hecho uno de los rasgos distintivos de su danza, además de su esencia misma (el movimiento), es que su aprendizaje y práctica era materia obligatoria para toda la comunidad sin distinción de clases.

El antropólogo Clavijero (1985), pionero de la antropología cultural en el siglo XVIII en su libro *Historia Antigua de México*, documenta sobre la diversidad de las danzas su instrucción y participación comunitaria:

Más aunque su música era imperfecta, tenían hermosísimos bailes en que se ejercitaban desde niños bajo la dirección de sacerdotes. Eran de varias especies, y tenían otros tantos nombres que significaban o la calidad del baile, o las circunstancias de la fiesta en que se hacía. Bailaban unas veces en círculo y otras en fila; en ciertas ocasiones hombres solos y en otras, hombres y mujeres. Los Nobles se vestían para el baile con sus trajes de gala: poníanse brazaletes, pendientes y otros adornos de oro, joyas y plumas; llevaban en una mano un escudo, cubierto también de bellas plumas y en otra, el AYACAXTLI que era una cierta vasija, de que después hablaré semejante a una calabacilla, redonda u ovalada, con muchos agujeros y llena de piedrecillas que sacudían y cuyo sonido, que no era desagradable, acompañaban el de los instrumentos. Los plebeyos se disfrazaban a guisa de animales, con vestidos de papel, de plumas o de pieles. El baile pequeño que se hacía en los palacios para diversión de los señores, o en los templos por devoción particular, o en las casas cuando había boda o alguna función doméstica, se componía de pocos bailarines, que formando dos líneas derechas y paralelas, bailaban, o con el rostro vuelto hacia una de las extremidades de su línea, o mirando cada uno al que tenía enfrente, o cruzándose los de una línea con los de la otra, o separándose uno de cada línea y bailando en el espacio intermedio manteniéndose entre tanto quietos los otros. (Clavijero, 1985, p.360).

La danza era un elemento importante de las relaciones sociales y políticas entre las clases dirigentes y el pueblo. De hecho la primera acción que realizaba el tlatoani, (vocablo utilizado para denominar al gobernante supremo de los mexicas) después de la entronización,

era bailar. A través de la danza se vislumbraba el poder de la clase dirigente y se enseñaba la jerarquización de la sociedad. (Sten, 1990).

Ahora bien, referente a la enseñanza de la danza entre los Aztecas, existen diversos documentos que revelan con precisión su práctica, función e importancia en el pensamiento prehispánico:

Tenían hermosísimos bailes, en que se ejercitaban desde niños, bajo la dirección de sacerdotes. Eran de varias especies, y tenían otros y tantos nombres que significaban o la calidad del baile, o las circunstancias de las fiestas en que se hacían. (Clavijero, 1985, p. 360)

También Durán (1980) relata la existencia de casas de danza y la figura de guía de los bailes, encargados de la buena ejecución de los movimientos.

En la ciudad de México y de Tetzoco y de Tlacopan de quien es nuestro particular intento de tratar que son los reinos donde había toda la curiosidad y pulideza del mundo había casas de danza (...).

Preciábanse mucho los mozos de saber bien bailar y cantar y de ser guías de los demás en los bailes preciábanse de llevar los pies á son y de acudir á su tiempo con el cuerpo á los meneos que ellos usan. (Durán, 1980, pp. 228-230)

Un tercer autor que da cuenta de la instrucción de la danza en la sociedad Azteca es el misionero franciscano Bernardino de Sahagún. “Sahagún al hablar de la educación de los jóvenes, anota: «Cuando el niño llegaba a diez o doce años...si no lo metían en la casa del regimiento, metíanle en la casa de los cantores»). (Sten, 1990, p.31).

Aunque sería incongruente pensar en una filosofía náhuatl de educación, por no corresponder con la antigüedad, si resulta indiscutible reconocer el alto nivel de organización, madurez y práctica del sistema educativo de los náhuatl, sustentado fundamentalmente en su peculiar concepción del ser humano.

Bellamente expresado a través de un lenguaje metafórico y poético, elementos esenciales de expresión del pensamiento náhuatl, aparece la expresión idiomática *In ixtli, in yólltl*, (la cara, el corazón) base de la concepción del hombre y por consiguiente del ideal educativo. Este ideal perseguía la construcción del hombre maduro, la formación de una personalidad genuina sabia y fuerte que contempla al hombre en la totalidad de su ser, una espiritualidad y corporeidad en relación constante y vivaz con la naturaleza.

el hombre maduro:  
corazón firme como la piedra,  
corazón resistente como un tronco de un árbol;  
rostro sabio,  
dueño de un rostro y un corazón,  
hábil y comprensivo  
(León-Portilla en Junquera, 1992, p.88).

En esta concepción se desvela una dualidad sui géneris de su cultura, “una preocupación y mentalidad espiritualista (...) sentimiento profundamente realista de la condición existencial” (Junquera, 1992, p. 79). De hecho las expresiones artísticas y concretamente la danza evidencian esta postura en todas las prácticas y espacios de la sociedad náhuatl. La danza es por naturaleza la actividad que más evidencia el vínculo entre espiritualidad y corporeidad.

Bajo esta concepción amplia del ser humano, se edificaba su enseñanza, constituyendo verdaderos centros de formación integral de carácter obligatorio, considerados prioritarios y vertebrales para las formas de gobierno y la sociedad náhuatl. Durán (1980) en su obra *Ritos y fiestas de los antiguos mexicanos (1576-1578)* desvela su utilidad como elemento de mecanismo de estado y organización social en una cultura donde la religión y la guerra estuvieron íntimamente unidas y articuladas a través de una compleja e imperante estratificación social.

En esta compleja conexión de espacios e intenciones, se organizaba la educación náhuatl. León-Portilla (citado en Junquera, 1992) relata dos tipos de escuelas y de enseñanza, una destinada a la educación general los *Telpochcalli* y otras de nivel más elevado y especializado llamado *Calmécac*. En los *Telpochcalli* se preparaba a la gran mayoría de jóvenes para la vida práctica enfocada esencialmente en el trabajo y la guerra. Para desarrollar la fuerza, agilidad resistencia, armonía y sutileza se hacía uso de diferentes ejercicios corporales y disciplinas como la danza. En este sentido es evidente puntuar la analogía con la enseñanza de la danza en el antiguo Egipto, también vinculada a la instrucción militar de los jóvenes como ejercicio corporal.

Además de ser una especie de materia, para la instrucción militar, la danza formaba parte de las actividades comunes de los *Telpochcalli*. Sahagún (citado en Díaz Infante (2006) hace una descripción detallada al respecto: “Era costumbre que a la puesta del sol todos los

mancebos iban a bailar y danza a la casa que se llamaba *cuicacalco*, cada noche, y el muchacho también danzaba con los otros mancebos” (p. 60)

Los *Calmécac* eran el destino habitual de la aristocracia aunque no exclusivo, excepcionalmente ingresaban jóvenes con sensibilidad y talento. Su enseñanza estricta y rigurosa se centraba en los conocimientos más elevados de las ciencias técnicas y humanísticas y la práctica de expresiones artísticas. La diversidad de su enseñanza estaba en manos de maestros especializados: el *temachtiani* (maestro-educador), el *teixcuitiani* (psicólogo), el *Ome tochtzin* (maestro de los cantores), el *tlapizcatzin* (chante para corregir los cantos) y el *epcoaquacuilli* (el que componía los cantos) entre otros. (Díaz Infante, 2006).

La enseñanza de la música también era materia de los *Calmécac*, su enseñanza inherente a su fe religiosa, se centraba en inculcar los valores espirituales y la técnica. “Se les enseñaba primero la apreciación, el entendimiento de la misma, y después se les impartía la técnica, que les era fácil por tener una habilidad natural en esta arte.” (Díaz Infante, 2006, p.79).

Un segundo aspecto, no menos importante, que evidencia este especial enfoque de enseñanza integral, es el especial cuidado en la enseñanza del lenguaje, materia también impartida en los *Calmécac*. Para conseguir asertividad en la comunicación, se tomaba en cuenta tanto los elementos tangibles como los intangibles del lenguaje, al parecer era muy importante la claridad y honestidad de lo expresado. “Y el hablar estaba muy relacionado con los gestos, y se decía que si la expresión física, la palabra y el pensamiento no tenían congruencia, entonces no hablaba verdad.” (Díaz Infante, 2006, p. 79).

Por otro lado es amplia la información que expone el historiador mexicano Covarrubias (1995) en su estudio de *La danza prehispánica*, En *Arte de México, III*, al extraer de las narraciones de los cronistas de la Nueva España y fuentes materiales arqueológicas, datos referentes a la instrucción de la danza entre los antiguos mexicanos. El autor comenta además de las ya mencionadas escuelas, otros espacios diferenciados por el objeto de su instrucción, uno destinados a la práctica y enseñanza de la danza de la comunidad los *cuicacalli*, y un segundo espacio destinado a lo que sería el ejercicio profesional, es decir cantores y bailarines dedicados exclusivamente a la creación y la práctica de las expresión artística en los *Mixcoacalli*.

Sahagún (citado en Toriz, 2002, p.308) comenta la existencia de los *Mixcoacalli* (Casa de la vía Láctea) espacios dentro del palacio del rey destinado a la creación y la práctica conjunta de la danza, la música y el canto, característica de la cultura prehispánica. En estas casas de enseñanza se practicaba y enseñaba la danza en un ámbito profesional, una especie de agrupación profesional interdisciplinar al servicio del rey y la nobleza y en el que se depositaba

cierta responsabilidad en el orden del reino, por esa intrínseca unión entre la deidad el poder y las expresiones artísticas que tanto caracteriza a la cultura prehispánica.

El objeto de la enseñanza conjunta de la danza, la música y el canto, era el anhelo de la armonía y la consonancia en servicio del ceremonial cosmogónico. Su instrucción estricta y rigurosa, estaba a cargo de los *tiachcahuan* y *telpuchtlatoque*, maestros que residían en templos próximos a los *cuicacalli* (Toriz, 2002).

Consecuentemente a su importancia e influencia en el orden social, su instrucción era considerada un deber ineludible, pues estaba concebida como un servicio religioso, eje fundamental de la cultura Azteca. De hecho, existía un dios guía y protector de la danza. El cronista Duran (1980) describe la existencia de una deidad perteneciente a la escuela de danza, *Xochipilli* o *Macuixochitl* (deidad del amor, la danza, el canto y la poesía), principal dios de la danza a quien se le pedía licencia para bailar.

La no asistencia a estas escuelas, era considerada una pena grave y debía ser castigada severamente. De esta concienzuda educación tanto en la composición como en la ejecución hace referencia el historiador Martí (1950) al citar a Sahagún:

Sahagún completa esta reveladora narración contándonos como el señor dictaba el cantar que se había de decir, y mandaba a los cantores que le pusiesen el tono que quería, y que le proveyesen muy bien...Y andando en el baile, si alguno de los cantores hacía falta en el canto, o si los que tañían el teponaztli y atambor, faltaban en el tañer, o si los que guían erraban en los meneos y contenencias del baile, luego el señor los mandaba prender y otro día los mandaba matar. (Martí, 1950, pp. 251-252).

Es probable que la importancia que revestía la danza en el pensamiento indígena esté relacionada con la experiencia de su práctica, esa unión de lo tangible, el cuerpo físico en movimiento, con lo intangible las emociones y sentimientos; ambas esferas unidas como vía de comunicación con lo divino. De hecho, en diversas mitologías como la china, hindú y egipcia, al igual que la prehispánica indígena, los dioses bailan. *Huitzilopochtli*, *Tezcatlipoca* y *Quetzalcóatl* los tres dioses supremos del pensamiento prehispánico están íntimamente vinculados con la música, el canto y la danza. En este particular, Sahagún (citado en Sten, 1990) proporciona un dato importante al narrar la fiesta dedicada a *Huitzilopochtli*.

Bailaban todo los dioses y así todos los que bailan se ataviaban con diversos personajes, unos tomaban personajes de aves, otros de animales y así unos se transformaban como *tzintzones*, otros como mariposas, otros como moscas, otros como escarabajos; otros traían a cuesta a un hombre durmiendo, que decían era el sueño (Sten, 1990, p. 36).



Una característica de la cultura precolombina, es la coherencia del pensamiento indígena con las prácticas de orden social, cívico, militar y evidentemente religioso. En el ámbito de la enseñanza de la danza esta conexión es especialmente reveladora logrando apreciar diferentes implicaciones sistémicas: a) la danza elemento fundamental de expresión, comunicación y regocijo dentro de las festividades solemnes en el ámbito cívico y religioso. b) la danza como una valiosa e importante disciplina de formación en un contexto cívico y militar bajo la dirección y protección de una deidad. c) la danza como un medio de movilización social, control ideológico, mantenimiento del poder y muestra de una marcada estratificación social que a su vez servía para reavivar la mística religiosa.

### **La civilización Inca (s. XIII –XVI)**

Al igual que la cultura Maya y Azteca, la civilización Inca fue muy notable en su música, danza, teatro, canto y poesía. Llegaron a formar el mayor imperio de la América Precolombina abarcando un amplio territorio denominado *Tawantinsuyo*, siendo el Cuzco su centro de actividad política, económica y lingüística. La cultura incaica se caracterizó por poseer un pensamiento religioso basado en el culto solar, una sociedad estratificada conformada por el Inca, la nobleza y el pueblo y un notable desarrollo de la agricultura, ganadería y arquitectura.

Respecto a las fuentes relativas a la danza, el carácter multidisciplinar de las expresiones artísticas, característica de la cultura prehispánica, viene a atenuar, en cierta medida, la escasez de estudios de la danza preincaica e incaica, encontrando información esclarecedora de su práctica y enseñanza, en investigaciones relativas a la literatura, música y el teatro.

Por otro lado es perfectamente aplicable a la danza, el señalamiento que hace Martí (1950) al advertir que la escasez de información sobre la música precolombina se deba a la destrucción de todo aquello que fortalecía el pensamiento y tradición indígena durante los primeros siglos de la conquista. Los conquistadores advirtieron de la importancia y del potencial de las expresiones artísticas en la vida de estado y en el sentir comunitario, de tal manera que adjudicaron a estas un carácter esotérico, convirtiéndolas en objeto de destrucción bajo la bandera de la evangelización.

Sus exponentes, que en muchos casos eran también sacerdotes, fueron perseguidos y aniquilados. Landa, Las Casas, Torquemada, Arriaga, Huaman y otros historiadores, así como las Relaciones y el Registro del Consejo de las Indias, y los archivos municipales y los de la Inquisición, son el testimonio más elocuente de este fanatismo implacable y destructor. (Martí, 1950, p. 256).

De las culturas preincaicas Bolaños (2009) destaca el arte que produjeron los Vicús, Paracas, Moche, Nasca y Chimú, entre otras. El material arqueológico de estas épocas desvela una proliferación de instrumentos musicales de viento y percusión que probablemente fueron utilizados en ceremonias acompañados con danzas. Abundante son los ceramios escultóricos pertenecientes a distintas culturas, que contienen imágenes de hombres que bien pudieran ser instrumentistas o bailarines.

Los moches (200 a.C. – 500 a.C.) han dejado cuantiosa información relacionada con escenas en que es difícil distinguir si lo que uno ve corresponde a un cortejo o a una danza o a los preparativos para un sacrificio humano (...). Otros dibujos moche pueden considerarse definitivamente danzas (figura 5). Claramente los artistas han dibujado en algunos ceramios escenas en que uno o dos flautistas acompañan a hombres tomados de la mano o de una larga cinta, en una inconfundible actitud de danzar, describiendo posiblemente una coreografía de carácter agrícola. (Bolaños, 2009, pp. 225-226).

Más diversa y abundante es la información relativa al imperio incaico por su cercanía a la conquista. De la mano de cronistas e historiadores de la Nueva España se informa e ilustra la cultura del *Tawantinsuyo*, el imperio más extenso con una organización territorial subdividida en *Ayllu* donde la música, la danza y el canto fueron un elemento importante de la vida social, ceremonial y de estado.

Igual que los Aztecas y Mayas, el hombre andino se comunicaba con la divinidad y expresaba sus sentimientos con todo su ser, voz, movimiento y expresión literaria como medio de comunicación y expresión en distintas esferas de su vida. Al respecto Bolaños señala:

Con toda esta indumentaria, denuncia Arriaga (1910: 30 [1621, Cap. V]) «invocan el nombre de la huaca, alzando la voz, diciendo un verso solo, o levantan las manos o dan una vuelta alrededor»

Según otros cronistas había cantos que estaban relacionados con el trabajo, como el haylli, cuyo ritmo daba orden y rendimiento a las labores de labranza de cuadrillas de familiares que sincronizaban sus movimientos con el canto. (Bolaños, 2009, p. 228).

Sobre la esencia de la danza incaica, Vega (1609) en el *Libro noveno de Los Comentarios Reales de los incas*, describe su cualidad de movimiento como suave y honesto y practicado de manera conjunta.

Es de saber que todas las provincias del Perú, cada una de por sí, tenía manera de bailar diferente de las otras, en la cual se conocía cada nación, también como en los diferentes tocados que traían en las cabezas. Y estos bailes eran perpetuos, que nunca los trocaban

por otros. Los Incas tenían un bailar suave y honesto, sin brincos ni saltos ni otras mudanzas, como los demás hacían. Eran varones los que bailaban, sin consentir que bailasen mujeres entre ellos; asíanse de las manos, dando cada uno las suyas por delante, no a los primeros que tenía a sus lados, sino a los segundos, y así las iban dando de mano en mano, hasta los últimos, de manera que iban encadenados. Bailaban doscientos y trescientos hombres juntos, y más, según la solemnidad de la fiesta (...) Iban cantando a veces, ya unos, ya otros, por no cansarse si cantasen todos juntos; decían cantares a compás del baile, (...) Los Incas circunstantes ayudaban al canto, por que la fiesta fuese de todos. El mismo Rey bailaba algunas veces en las fiestas solemnes, por solemnizarlas más. (Vega, 1609, p. 453).

En este sentido resulta interesante la caracterización que hace el historiador Samuel Martí (1950) sobre la música de los Incas de “expresiva y melodiosa” (p. 246), justificado por el extendido uso de instrumentos de viento. Esta similitud de cualidades de movimientos, ritmos y melodías pone de manifiesto la concepción de la danza y la música como una unidad expresiva denominada “*Taki (taqui, thaki)*” (Palominos, 2014, p. 45).

Un segundo aspecto característico de las expresiones andinas es el que destaca Martínez (2014) en su artículo *Músicas, movimientos, colores en la fiesta andina*. Ejemplos bolivianos. La autora tomando como marco de referencia el carácter multisensorial de la experiencia estética amerindia investigada por autores como Classen (1990) y Tedlock (1996) y Stobard (2002), destaca la implicación de la fuerza y resistencia corporal en la práctica musical indígena, poniendo en evidencia, un espacio aún más íntimo en esa unidad expresiva “*Taki*” característica de lo andino, y que en este caso, concibe de manera conjunta la interpretación musical acompañada siempre del movimiento. Fuente arqueológica material que evidencian el señalamiento, son las numerosas figuras de instrumentistas bailarines de la cultura andina

Uno de los rasgos más notables de las músicas andinas - al menos colectivas - es su estrecha relación con el movimiento corporal, y en muchos casos con los movimientos locomotores, es decir aquellos que suponen un desplazamiento sobre el suelo. (...) Se puede establecer una relación entre la omnipresencia del desplazamiento y la organología regional. En efecto, no existe en las comunidades de la zona ningún instrumento que no pueda llevarse sobre el cuerpo. Esta situación - muy frecuente en el espacio cultural andino - se inscribe en una larga continuidad histórica, la iconografía precolombina y colonial muestra los instrumentos originarios de los Andes tocados caminando. (Martínez, 2014, p. 92).

De la literatura Inca no se puede extraer información esclarecedora de la danza, ya que esta se componía exclusivamente de testimonios orales. De ella se sabe que era en su mayoría poética y que sus contenidos estaban relacionados con la naturaleza y que del mismo modo que la Azteca y Maya, la música y la danza al parecer formaban parte de su representación. Sin embargo, el período colonial aporta de la mano de cronistas algunas transcripciones de leyendas quechuas y poesía religiosa.

Una de las fuentes de la que se extrae información relativa a la danza es la narración del mito de la muerte del Inca, referente histórico de la cultura incaica en el período de la conquista. Palmeiro (2011) en su artículo *Tupamaro de Caxamarca: tonadas sobre la muerte del Inca Atahualpa contenidas en el códice Martínez Compañón (1782-85)* menciona la proliferación de representaciones teatro-musicales sobre el mito de la muerte del Inca durante el siglo XVIII y es en estas narraciones donde podemos dilucidar, por sus textos e ilustraciones, la presencia de la danza como parte de un conjunto expresivo de la ideología andina, en un contexto concreto, una imperiosa necesidad de sincretismo como vía de sobrevivencia del pensamiento y cultura indígena.

Palmeiro (2011) informa que una de las fuentes que desvelan el mito se encuentra en el códice Martínez Compañón realizado entre 1782 y 1785 en plena represión post-revolución Tupac Amaru II. Compuesto por nueve tomos y alrededor de 1.500 láminas en colores que esclarecen la cultura de los habitantes de Trujillo, Perú.

Treinta y ocho de estas láminas incluidas en el tomo II hacen referencia a la música tradicional oral de la época. Dentro de este conjunto se encuentran dos láminas E.172 y 173 denominadas Danza de la degollación del *Ynga* que reafirman el acompañamiento de la música y la danza en una representación teatral.

En este sentido se puede intuir por las descripciones de los cronistas coloniales, que la música iba siempre acompañada por el movimiento, práctica que se puede observar todavía en las performances musicales de las poblaciones andinas. Además, las diferentes expresiones culturales como la poesía, danzas y músicas, se enmarcan en un contexto ceremonial. Los escritos de Guamán Poma son un claro ejemplo de este hecho:

«Con los escritos de Guamán Poma se reubica el discurso andino Quechua. Un texto está siempre precedido de un ritual que lo acompaña, no son enunciados letrados, sino constituye un tejido discursivo cuya unicidad dialógica incorpora voz y cuerpo, habla y espacio, lengua y tiempo, palabra y cosmovisión, lenguaje que le dan forma». Espino Relucé 2006:95. (Palmeiro, 2011, pp. 24-25).

Continuando con esa misma línea de pensamiento, que conduce a una búsqueda de información en investigaciones interdisciplinarias a fines, se hace mención del artículo de Palominos (2014) *Entre la oralidad y la escritura. La importancia de la música, danza y canto de los Andes coloniales como espacios de significación, poder y mestizajes en contextos de colonialidad*. Un estudio sobre el mestizaje cultural a partir de los diferentes sistemas de representación y registro, de la cual la danza y los bailes forman parte.

Palominos destaca que la práctica conjunta de la música, danza y canto, insertadas en la práctica ritualizada de la vida cotidiana y ceremonial andina, fortalecían la cohesión social. Ahora bien, resulta interesante que además de cohabitar las distintas disciplinas, su ejecución se hacía de forma conjunta, no existía la idea de intérprete solista. En este aspecto el autor destaca “la influencia del dualismo filosófico Inca, ya que el número de los integrantes de los conjuntos suelen ser múltiplos de 2, 4 y 8.” (Palominos, 2014, p. 46).

Así mismo, es significativa la estrecha relación que guarda la danza con el uso de las máscaras en el rito y cosmovisión andina, desarrollando una fuerte tradición de danza pantomima animalesca.

Diversos autores (Castillo, 1989; Jiménez Borja, 1974,1979; Orellana, 1971,1972 y Zuidema, 1983) destacan la importancia de las danzas con máscaras desde tiempos preincaicos desvelando un significativo conjunto de fuentes pertenecientes a las culturas Mochica, Chimú y Paracas entre otras. Dichas investigaciones han generado una diversidad de criterios de clasificación que en algunos casos suelen considerarse ambiguos por su naturaleza simplemente descriptiva y otros más contextualizados y certeros. En su mayoría las clasificaciones condicionan el funcionamiento de las máscaras, según la naturaleza ritual de las danzas que acompañan. Por otro lado tomando en cuenta la afirmación de Poole (1985) quien atribuye a la danza andina una naturaleza ritual ambigua, el uso de la máscara quedaría del mismo modo condicionado a esa ambigüedad y a las exigencias de la danza, el ritual y la cosmovisión andina.

La definición de la danza andina que ofrece Poole (1985; 1991), así como lo implican también otros estudios recientes sobre danzas andinas (Mendoza-Walker 1989; 1993b; Cánepa 1993a; 1993b), concibe la danza como un gesto discursivo y efectivo en el cual se transmiten contenidos culturales que se actualizan en el ritual. Esta propuesta relaciona además a la danza con un contexto cultural determinado, revelando así la coherencia entre danza y cosmovisión. (Cánepa, 1998, p. 25).

Con respecto a la enseñanza de la danza en el *Tawantinsuyo*, Martí (1950) menciona la existencia de espacios de formación interdisciplinar, música y danza al servicio del monarca.

Tanto Huaman como Santillán mencionan que entre los tributos del Inca figuraba «cantores-flauteros-tamborileros-músicos...» El Inca, al igual que los monarcas Aztecas y Mayas, sostenían escuelas de música y conjuntos de músicos y bailarines en su corte y les daba «tres o cuatro mujeres y chacras y ropa y otras galanterías y eran libres ellos y sus mujeres e hijos e hijas en todo el reyno». (Martí, 1950, p. 247).

La educación en el imperio Inca estaba dividida según la clase social a la que se pertenecía, una dirigida al pueblo y otra a la nobleza. Los amautas eran los encargados de la educación de la clase noble y real del Inca, estos eran hombres sabios que gozaban de gran prestigio social. La educación era impartida en los *Yachayhuasis* o casas del saber, instituciones fundadas por el Inca Roca. (Vega, 1609).

A manera de conclusión podríamos destacar la importancia de la danza como elemento inherente a la vida cotidiana, solemne y religiosa del indígena, aspecto que desde el ámbito educativo lo convierte en tema primordial de estado. Su enseñanza es interdisciplinar, cohabitando equilibradamente entre la música y el canto. Existían centros especializados según el objeto de su práctica, uno destinado a la práctica comunitaria y otros al ejercicio profesional como servicio a la clase noble en un contexto ceremonial religioso. Aspecto interesante es la concepción del hombre, piedra angular del sistema educativo indígena. La visión integral del ser humano en lo concerniente a lo tangible e intangible, considera a la danza como una expresión de suma estima y valoración en la formación del hombre, por ser esta la expresión más vital de espiritualidad y corporeidad. La danza para el indígena es sinónimo de vida.

### 2.2.3 Una Danza concebida en términos de utilidad

#### **Grecia: Una decisiva apuesta por las artes en la educación institucionalizada**

A lo largo de los tres períodos que comprende la antigua civilización griega (arcaico, clásico y el helenismo), tiene presencia la danza en diversas e importantes esferas de la vida. Como elemento significativo del culto religioso, como elemento importante de estado, como disciplina en el sistema educativo y como expresión de la vida cotidiana. Al igual que la mitología Maya, en la griega los dioses Apolo, Dionisos, Pan y Artemisa también bailan.

Como en la mayoría de las antiguas civilizaciones, la cultura griega otorga a la esfera mítica religiosa una posición de supremacía del cual dependen en cierta medida los aspectos de estado y la vida social y cultural. En este espacio de culto se encuentra la danza como medio de

comunicación y de expresión en las celebraciones religiosas. Ejemplo de ello son las danzas *dionisiacas*, las *depolias*, las *kalabis* y la *paine* y *hyporchemata*, entre otras.

Durante el período arcaico el ideal educativo se cimentó bajo el concepto de *arete*. Pensamiento centrado en la virtud del heroísmo guerrero y cortesano que impregnó Homero, el educador del pueblo griego y testimonio de la antigua cultura aristocrática helénica. Un período donde el triunfo, las normas morales y el valor físico son parte indisoluble del pensamiento griego arcaico.

En las dos grandes epopeyas *La Odisea* (c. 700 a.C.) y *la Ilíada* (762 a. C.), se hacen diversas alusiones a la danza, el canto y la poesía que ponen de manifiesto su práctica e importancia en las diferentes esferas de la vida.

Además, de ella se deduce algunos elementos didácticos referentes al concepto de *mousiké*. Palabra que asignaban los griegos para nombrar como unidad expresiva las artes de la música, la danza y la poesía. Fubini (1988) y Tur Mayans (1992) sitúan el concepto en el contexto educativo de la clase aristócrata griega, basada en el estudio de la lira, la poesía y la danza y la gimnasia.

Otra de las fuentes que hacen referencia de la danza en este período es la que advierten los estudiosos del deporte, al encontrar un espacio entre el juego y el ejercicio físico, elementos de mucha importancia en la educación y vida de estado en la civilización griega arcaica. Van Dalen & Bennett (1971) se refieren a la danza como el vértice entre la educación corporal e intelectual, un punto de encuentro entre lo tangible y lo intangible actuando intrínsecamente en la acción de danzar.

El juego de pelota resulta ser un buen ejemplo de esta relación entre juego deporte y danza. A lo largo de su evolución se vuelve más complejo añadiendo elementos de danza y acrobacia. Ilustrativa resulta la descripción que hace González Aja (1992) sobre un relieve del Museo Arqueológico de Atenas (fig.23) donde se realiza un juego de pelota.

El ritmo, vivo, marca los movimientos del juego y las actitudes están muy estudiadas: torso de frente y piernas de perfil según la fórmula arcaica, pero también tres cuartos de perfil casi puro. El jugador que está a la cabeza del equipo de la derecha corre hacia la izquierda mientras modera su impulso mirando hacia atrás. No obstante el matizado vigor de estos cuerpos de atletas, la gracia danzante de las actitudes da a este juego el aspecto de un ballet más que el de una competición deportiva. (González Aja, 1992, p. 132).

En consonancia con otras culturas como la egipcia y Azteca, los griegos también emplearon la práctica de la danza en un contexto de instrucción militar. En la *Ilíada* se hace mención de los atributos de *Meriones* el héroe guerrero como buen bailarín. Ya en el período

clásico la ley griega contemplaba la danza en la preparación física de sus guerreros para fomentar un sentir de unidad en los movimientos de ataque y defensa. “Las danzas militares más extendidas fueron las danzas «pírricas». Los chicos iniciaban sus estudios y se instruían con las danzas a los cinco años de edad.” (Fuentes, 2006, p. 328).

También, en el mismo sentido Samosata (citado en Giménez Morte, 2015) menciona que en Tesalia daban el nombre de conductor de las danzas a sus mejores jefes de armas y magistrados, identificando al buen bailarín con el mejor combate.

En el período clásico, gracias a la consolidación de un sistema democrático florece el arte y la cultura. Se desarrolla una concepción educativa en favor del estado, enfocada en el perfeccionamiento de virtudes para la convivencia y el progreso. En este sentido la danza viene a aportar grandes valores que Platón ampliamente defiende a través de sus obras, siendo la más representativa *La República*. En esta obra se recoge lo que para diversos autores es el planteamiento más innovador sugerido por Platón: un sistema educativo obligatorio dirigido por el estado y dividido en dos partes, la primera una educación elemental y segunda la educación superior destinada a la clase dirigente.

Platón expone la necesidad de una educación equilibrada y armónica donde lo espiritual y corporal toman igual importancia. Una unión entre lo bello y lo bueno como ideal deseado en la construcción del buen ciudadano. Evidentemente, es en este enfoque donde la danza encuentra su espacio dentro del pensamiento pedagógico. Para Platón la danza es un elemento constitutivo de la naturaleza, una necesidad de movimiento y expresión del ser humano que se encuentra presente en todas los espacios cotidianos y solmenes de la vida. La importancia de sus virtudes en la educación como elemento de estado queda sin lugar a dudas constatado en reveladores pasajes de *Las Leyes*.

En ese anhelo de construir en el individuo una “virtud completa” se propicia una fusión de saberes intelectuales, espirituales y artísticos, donde la danza encuentra un espacio compartido entre la música, el canto y la poesía. En este sentido Marrou (2004) recoge el carácter multidisciplinar de las artes y las virtudes de la danza como instrumento educativo al referir *Las Leyes*.

En las Leyes añade además la danza a la gimnasia y, por ser aquella inseparable del canto coral, va también incluida la música: Platón insiste mucho en su enseñanza y en su práctica; (...) Hace hincapié, asimismo, en sus virtudes educativas: la danza es un medio de disciplinar, de someter a la armonía de una ley, la necesidad espontánea en todo joven de prodigarse, de agitarse; y contribuye por ello, de la manera más directa y eficaz, a la disciplina moral. (Marrou, 2004, p.99).



Otra de las transformaciones del período arcaico al clásico es la sustitución del ideal individual por el colectivo. En el ámbito socio educativo este tuvo lugar en las representaciones corales como elemento importante de estado, siendo este el encargado de su instrucción con fines pedagógicos, cívicos y sociales. Desde el punto de vista pedagógico, la enseñanza coral proporciona una formación completa basada en el ya mencionado concepto de *mousiké* convirtiéndose en una disciplina de carácter obligatorio para jóvenes de ambos sexos. Ahora bien, desde el punto de político, la danza funcionaba como herramienta de formación para la integración del individuo en la sociedad, apropiándose de su condición de ciudadano. En este sentido de colectividad, Garelli-François (1995) afirma que el coro constituye un símbolo perfecto de danza política, al atribuirle a esta noción de participación y homogeneidad. (Alonso Fernández, 2011).

De tal importancia se revestía el coro en la antigua Grecia que fue considerada como la alta escuela anterior a la enseñanza de la poesía.

«El coro fue la alta escuela de la antigua Grecia mucho antes de que hubiera maestros que enseñaran la poesía. Y su acción debió de ser mucho más profunda que la de la enseñanza puramente intelectual». (Jaeger, 1998, p. 321).

Según los autores Griffith (2001) y Wilson (2000), (citados en Alonso Fernández, 2011) su enseñanza se impartía en un espacio específico similar a la palestra o gimnasio. La composición de los himnos, música y coreografía así como la dirección de los ensayos estaba a cargo del poeta a quien a menudo se le asignaba un asistente debido al amplio número de participantes.

Igualmente la educación institucionalizada tenía espacios específicos diferenciados por la naturaleza de su práctica y el nivel de su enseñanza. Según Fuentes (2006) existían dos escuelas elementales, la *palestra* enfocada en ejercicios corporales y danza y la *didascalium* escuelas de música donde también se impartía literatura y aritmética.

La educación completa del griego se extendía desde los siete hasta los veinte años o más. Durante los primeros años de vida el niño recibía instrucción en un entorno familiar usualmente dirigido por la madre y las nanas. Cumplido los siete hasta los catorce años, iniciaba la escuela primaria donde recibía enseñanza de letras y aritmética. Los estudios secundarios se centraban en la enseñanza de los poetas y desde el siglo I a.C. en gramática, este periodo comprendía entre los catorce y veintiún años de edad. Una vez concluido los estudios secundarios, el joven ingresaba en la *efebía*, etapa de formación cívica militar con una duración

de dos años, tras este período, solo una minoría privilegiada continuaba con la educación superior, centrada en la enseñanza de la retórica. (Gadotti, 2003).

Cada etapa era impartida por maestros especializados. Espinosa (2007) reporta tres tipos de maestros “los de gramática, que enseñaban lectura, escritura, aritmética y literatura; los *paidotribes*, maestros de lucha, boxeo y gimnasia; y los *kitharistes*, que enseñaban música, especialmente canto y ejecución de la lira.” (p. 123).

Por otra parte Nikitaras; Nikitaras; Dallas & Diamantina, (2010) menciona que en la etapa de formación superior se impartía una educación integral planteada en dos ciclos, una en virtud del desarrollo físico y otra enfocada en lo intelectual y espiritual. Conviene referir el señalamiento que los autores hacen al citar a Mahaffy concerniente a los inicios del concepto de universidad.

De acuerdo a Mahaffy (s.f.) estamos refiriendo a un primer estado de tipo de «universidades», así llegamos a la conclusión que la danza como la gimnasia son unos elementos de la educación juvenil durante los períodos clásicos del siglo V y el siglo IV a.C. (Nikitaras, et al., 2010, p.57).

En este mismo sentido de institucionalidad, el autor hace mención de los recursos históricos que evidencian la posición de los profesores de danza durante el período clásico:

Después de la guerra peloponesa y las grandes catástrofes en Atenas, los comerciantes (LyKourgos, de Leoktraes), los empleados de la aduana (Demóstenes, de Nearas), los miembros del parlamento y los bailarines, (evidentemente de los panatenienses y elefsnianos) fueron despedidos de esta obligación, por el reclutamiento, en un período donde iba aumentando la necesidad del ejército por parte de Atenas. Ocurrió la degeneración de la institución en esa guerra y excepciones de obligación de reclutamiento del siglo IV a.C. (Nikitaras, et al., 210, p. 60).

Durante el helenismo se expande la cultura griega a otros territorios, sin embargo, a lo largo de los años la perspectiva integradora de saberes que defiende la *paideia* disminuye por una inclinación más intelectualista de la educación. Marrou (2004) sostiene que las expresiones artísticas (música, gimnasia, danza y canto) no se adaptaron a la evolución de la conciencia pedagógica.

Este es un hecho de alcance más general, que no sólo interesa a la danza sino a todo el arte musical en conjunto. Herencia de la era arcaica, la música aparece en la cultura helenística como un elemento no ya predominante, sino recesivo; en consecuencia, a duras penas conserva su lugar en los planes de estudios y en la educación juvenil: la vemos ceder terreno

poco a poco, como la gimnasia, a favor de los estudios literarios en pleno progreso.  
(Marrou, 2004, p. 184).

De gran aprecio se revestía la danza desde el período arcaico que era considerada al igual que los egipcios y Aztecas la actividad más noble del hombre. Regalo de dioses, digna de reyes, nobles y eruditos. Sófocles, Esquilo y Aristóteles bailaban públicamente.

Ampliamente defendida desde Sócrates quien la estimaba como necesaria para la salud, Platón como elemento formativo en el ideal de la virtud completa, Pitágoras al defender la *mousiké* en la educación creando una relación entre la música y el cosmos, Jenofonte y Demóstenes la consideraban modelo de orden y disciplina y la comúnmente obra citada de Samosata *Diálogo sobre pantomima* escrito en el siglo II d.C. donde expone en boca de Lycinios un discurso apologético de las virtudes de la danza.

A lo largo de los años la importancia y espacio de la danza en la educación decae lamentablemente. La influencia de Roma y la profesionalización de los artistas desplazan la danza del ámbito normativo general a una enseñanza más individualizada quedando relegadas a las esferas del espectáculo y a ámbitos de medicinales y de la higiene.

### **La danza en Roma un elemento recurrente de la escena, como divertimento y espectáculo**

En lo concerniente al estudio de la danza en la antigua Roma, se encausa su búsqueda a través de los tres periodos históricos que abarca: La Monarquía (753 – 509 a.C.), período caracterizado por el dominio etrusco quienes introducen danzas de origen agrario y danzas con armas (*tripudium*), la República (509 -27 a.C.) período en que surge la helenización de la cultura romano-latina aportando una influencia significativa en lo concerniente a la danza y el Imperio hasta el año 476, periodo en qué la danza recobra un interés general transitando en los causes del entretenimiento y el espectáculo.

A pesar de la construcción de la *humanitas* romana, que bajo el concepto de *civitas* admite la asimilación de la cultura griega, la danza no es bien acogida al asociarse al entretenimiento con claras connotaciones lascivas, produciendo un retroceso en todos los aspectos. Su importancia y valor como elemento de formación del ideal humanista, influjo característico de la cultura helénica queda totalmente desestimado.

A este aspecto habría que añadir la resistencia que algunos romanos ponían sobre la influencia del helenismo principalmente en su defensa de la educación latina (*paterfamilias*) muy distinta a la educación clásica griega. En este aspecto Marrou (2004) dice:

Aun en la época del Imperio, cuando la instrucción colectiva en la escuela es ya una costumbre arraigada desde mucho tiempo atrás, se discuten todavía, según el testimonio de Quintiliano \ las ventajas y los inconvenientes de ambos sistemas, y no siempre se renuncia al viejo método que retenía al niño en el seno de la casa familiar: domi atque intra privatos parietes. ¡Cuán diferente de Grecia! La oposición entre las dos pedagogías se manifiesta desde los primeros años (Marrou, 2004, p. 303).

Esta pérdida de terreno en los contextos socio educativos en la época de la República, responde a dos formas de pensamiento, síntesis armónica de lo romano y lo griego. Por un lado se hereda de la Atenas de Pericles una transformación de pensamiento que sustituye la importancia de lo físico y espiritual por lo intelectual, en donde el ideal de ciudadano se centra en la acción y la palabra y no tanto en su aspecto físico. La concepción de la danza y la música como elemento de educación liberal era en palabras de Marrou (2004) “ya demasiado débil para poder imponerse a los Latinos como objeto de imitación.” (p. 323). Por otro lado, está la sobriedad romana de concepción intelectualista realista; que no concibe la danza en su calidad de realce artístico ni como disciplina de formación física. Ambas corrientes de pensamiento conllevan diferencias en la práctica, valoración y aceptación de la danza.

Mientras que en las ciudades de la Hélade los jóvenes adquieren nociones de danza con fines pedagógicos y cívicos, en Roma, por el contrario, sólo aprenden a bailar los artistas profesionales, las personas que muestran un interés personal por esta práctica y los miembros de algunas cofradías religiosas. La danza, por tanto, no se llega a integrar en el sistema educativo romano. (Alonso Fernández, 2011, p. 154).

La danza durante la República, al transitar exclusivamente por los causes del entretenimiento y el espectáculo, fue considerada deshonesta e impúdica y altamente perjudicial para la dignidad romana. Su enseñanza fue factor de conflicto y vivo rechazo por algunos notables romanos provocando el cierre de escuelas. El escrito atribuido a Escipión Emiliano Africano, además de ser en materia normativa, el único texto que hace alusión a las escuelas de danza durante la República, ilustra como a pesar del rechazo de las danzas por su carácter impúdico, los nobles romanos demandaban su enseñanza en las escuelas de histriones (*ludum histrionum*).

Escipión Emiliano Africano es testigo de que los hijos de los nobles y, lo que es más horrible, también las hijas vírgenes, incluían el ejercicio del baile entre sus estudios. Éste, en el discurso contra la ley judicial de Tiberio Graco habló así: «aprenden trucos bochornosos, van a la escuela de actores con maricas, la sambuca y el salterio; aprenden a cantar aquello que nuestros mayores consideraron vergonzoso para la gente libre. Van,

insisto, a la escuela entre maricas muchachas y niños libres. Cuando alguien me contaba estas cosas, no podía imaginar que hombres nobles se las enseñaran a sus hijos; pero cuando me llevaron a la escuela de baile, a fe mía que vi en ese lugar a más de cincuenta chicos y chicas y, entre ellos –esto es lo que más pena me hizo sentir por la República- a un niño con la bula, de no más de doce años, hijo de un candidato, bailar con los crótalos una danza que no habría podido bailar con decoro ni un esclavo impúdico ». Ves de qué modo el Africano se lamentaba porque veía al hijo de un candidato bailando con crótalos (...), Macr. Sat. 3, 14,6-7. (Alonso Fernández, 2011, pp. 163-164).

Por otra parte, y a pesar de estar fuera de la educación liberal, las danzas fueron integradas en la cultura romana como un elemento más de lujo y vida elegante en su versión de espectáculo en la vida privada. Al respecto Guerra (1980) considera que “Probablemente sea la primera vez que la danza se haya erigido en un requisito social.” (p. 62).

A través de la vía del entretenimiento se desarrolla la profesionalización de la danza, restringiendo su enseñanza al ámbito profesional. Una profesión muy mal considerada por la connotación lasciva de su práctica y por la baja procedencia social de sus ejecutantes, en su mayoría esclavos liberados y extranjeros. “la danza tuvo un obscurecimiento al caer en manos de un profesionalismo íntimamente apegado a las cortesanas, profesión ligada al comercio erótico, y esta situación habla de ser ampliamente aprovechada al advenimiento del cristianismo para su supresión.” (Guerra, 1969, p.26).

En la época del Imperio, un nuevo escenario más alentador surge para la danza, recobrando un interés general. De la mano del arte teatral y circunscrito al teatro trágico, la música y la danza aparecen como parte esencial de las representaciones; llagando a ser más atractivas que el propio aspecto dramático. Aparece pues el género pantomímico, como el referente por excelencia de la danza en Roma, transcurriendo por los causes del erotismo, la sátira y lo cómico.

En este sentido Guerra (1980) subraya que durante el Imperio, se extiende a otras culturas esta particular asociación y connotación de la danza de espectáculo erótico.

Se dice que el pueblo romano no fue amante de la danza y que en la época en que rigió los destinos del mundo, la danza se vio confinada al juego espectacular de los festines imperiales, cayendo en una exhibición erótica para entretenimiento de los participantes. (Guerra, 1980, p. 61).

Pero lo que llama la atención en el ámbito educativo, es su relación con el hecho teatral. La danza al ser un elemento recurrente de la escena, ocupa espacios en los ensayos y procesos creativos, y es en este terreno que se concibe como materia de estudio en la formación de

actores. Se perfecciona su técnica se diversifican los géneros e incrementan el número de bailarines en la pantomima.

La formación del pantomimo recurre a las virtudes de la danza para el perfeccionamiento del trabajo físico, centrado en el desarrollo de la técnica, fuerza, elasticidad y la concreción del gesto y el ritmo, todos elementos inherentes a la danza. Detalle interesante sobre la enseñanza sistematizada y reglada del pantomimo es la que aporta Libanio (citado en Alonso Fernández, 2011) en su discurso:

Y cuando se encarga de él, el entrenador le hace pasar por muchas y más asombrosas flexiones de las que hace un luchador, llevando sus pies a la cabeza, por encima de la espalda y obligándole aún a inclinarse de cara hacia adelante, hasta que sus talones se acercan a los codos.

Después de haber convertido su cuerpo en un círculo, como si se tratase de un junco, lo pone en marcha como a una rueda y éste echa a correr. Este recorrido no hace ningún daño a sus miembros: cada uno de ellos ha sido entrenado desde hace mucho para ser flexible, pues el entrenador separa unos miembros casi de los otros, observando las marcas y, al mismo tiempo abriéndolos por igual, de tal forma que hace que las manos y los pies sigan al resto del cuerpo, creo, como si estuvieran hechos de cera (...) Lib. or. 64,104. (Alonso Fernández, 2011, p. 167).

Ya ajenos al ámbito teatral, otro de los espacios donde se incorporan las virtudes de la danza como materia de aprendizaje es en la formación de jóvenes oradores. Al convertirse la retórica una materia escolar, se abren nuevos ámbitos del conocimiento y es aquí donde se presta especial atención a la práctica de la danza pantomima para mejorar el dominio de la *actio*. En concreto en el arte de mover las manos y “por el carácter mimético de este nuevo género, que permite emular las palabras del discurso recitado”. (Alonso Fernández, 2011, p. 176). En este sentido, conviene traer a colación la información que Díaz Infante (2006) expone sobre el cuidado en la enseñanza del lenguaje en la educación Azteca, poniendo especial énfasis en aspectos de la expresión física y el gesto para obtener congruencia y asertividad en la comunicación.

Por otra parte, al buscar indicios de danza en las actividades deportivas romanas, conviene referir la advertencia que hace Marrou (2004) al decir que al igual que el arte, el deporte encontró en la sociedad romana una oposición en defensa del espíritu nacional y la moral romana. Añade además la ya mencionada posición que ocupaba el arte y el deporte en la Atenas de Pericles. “En realidad aún en la propia Grecia la música y el deporte tendían

igualmente a convertirse en una ocupación propia de profesionales y especialista, y a no ser para el público común otra cosa que meros espectáculos.” (Marrou, 2004, p. 323).

Así pues habituados a encontrar en Grecia la danza cohabitando con las actividades deportivas en la palestra y gimnasios, en Roma el deporte se encuentra en el circo y en el anfiteatro cohabitando con actividades como la equitación y los combates simulados formando parte de una educación refinada, pero con un sentido utilitario, apegado a la moral romana. Sin embargo, la actitud recelosa y negativa de la cultura griega en su tratamiento del deporte y la danza predominaba en la mentalidad romana. Ilustrativa resulta la información que aporta Marrou (2004) al respecto:

Aparte de su higiene moral, el sentimiento romano de la profunda seriedad de la vida se oponía al gusto griego por el deporte, esa actividad gratuita, inútil. El Romano de la República no tiene tiempo disponible para ocios elegantes. (Marrou, 2004, p. 323).

A manera de colofón resulta interesante la reflexión que hace Escudero (2013) sobre las manifestaciones artísticas en la Edad Antigua, perfectamente aplicada a la danza. La autora afirma que “no había en la antigüedad autonomía del arte como campo de acción con sentido propio.” (Escudero, 2013, p. 72). Así mismo, la danza se concibe en términos de utilidad; su práctica, los espacios destinados a ella y su enseñanza van a estar siempre al servicio de las esferas de la política, la educación, la instrucción militar y más adelante del espectáculo; y aunque en la antigüedad habían teatros, el sentido de la escena representada, estaba orientada a producir efectos más asociados a la catarsis más que a la ilusión y comunicación, aspectos ampliamente desarrollados a partir de la Edad Moderna.

#### 2.2.4 La Danza en un extenso recorrido entre prohibiciones y exclusión hacia su consideración como elemento formativo de la nobleza

Tras el descenso paulatino del Imperio Romano en Occidente surge fruto de la inestabilidad de acosos y guerras, un período de reagrupamiento rural en busca de protección y desarrollo. Desaparece el régimen esclavista y se establece el feudalismo, sistema económico que junto a una sociedad de estructura piramidal y la expansión y poderío del cristianismo, regirá por más de diez siglos toda Europa Occidental. La cultura y las manifestaciones artísticas heredadas de la antigüedad sufren un oscurecimiento bajo los muros de los monasterios medievales y sobre nuevos cauces encontrará la danza su camino, transitando entre el rechazo, las prohibiciones y la exclusión. Un panorama completamente opuesto a la percepción y estatus de la danza en las antiguas civilizaciones.

Es el contexto religioso, el que regirá en gran manera la cultura y la ideología de la Europa Occidental, dibujando unos rasgos muy característicos producto del pensamiento de Dios y del hombre y lo que es más importante la relación entre lo divino y lo terreno. Una relación sostenida en un espacio restringido, misterioso y temeroso, alejado de la naturaleza misma del hombre y por lo general conflictivo. Para la Iglesia la carne y el espíritu caminaban por senderos opuestos en una lucha constante, posición contrastante con las tres Altas Culturas clásicas Prehispánicas, las cuales concebían la totalidad armónica del hombre en relación constante con el espacio mítico religioso, es preciso subrayar, como en todas las esferas de la vida social, religiosa, cívica y militar, estaban relacionadas con la divinidad a través de la música, la danza, el canto y la poesía, como una unidad expresiva. Una visión opuesta, pues para la Iglesia medieval, todo lo relativo al cuerpo y por supuesto a la danza, era concebido como carga para los valores espirituales y morales y por lo tanto objeto de condena y exclusión.

Amplia es la lista de prohibiciones eclesiástica que Bourcier (1981), menciona a lo largo de la historia: *Concilio de Vannes* en el año 465, *Concilio de Toledo* del año 587, la *Decretal de Papa Zacarías* del año 774, las *Condenas del Papa León V* año 847, las del *Concilio de Aviñón* en 1209 y el *Concilio de la Sorbona* en 1444, así como el recordatorio de insistir en estas normas por el *Concilio de Trento* en 1562.

El habitual sentido utilitario del arte se deja ver claramente en la Edad Media como instrumento de propagación y fortalecimiento de la ideología reinante. Alrededor de la religión como institución, surgen nuevas tendencias artísticas: la arquitectura monástica, la escultura en piedra, la pintura mural interior y la música coral, la danza evidentemente por el ya mencionado carácter pagano e indecente sufre un oscurecimiento y retroceso sin precedentes. Sin embargo, el camino que esta encontró para manifestarse de forma menos restrictiva fue en las comunidades campesinas, que por su lejanía territorial estaban menos expuestas a las prohibiciones de la iglesia y las costumbres de la nobleza feudal. Lejos de la presión eclesiástica se gestó lo que hoy se conoce como danzas folklórica.<sup>6</sup>

Intentado abrirse paso a través una larga lista de prohibiciones eclesiásticas, la danza tuvo una tímida y muy vigilada presencia en la Iglesia. Y como bien lo describe Bourcier (1981) “Danzar en la iglesia a pesar de la iglesia” (p. 47), se encuentra en la liturgia como elemento

---

<sup>6</sup> Interesante es el apunte que hace Guerra al ubicar en el impulso religioso primitivo el germen de la danza folklórica, “Danza anónima y popular en la cual se vuelca y mantenimiento viva toda la riqueza espontánea de la danza, como expresión vital de exaltación física y en la cual todos los movimientos surgidos del impulso religioso primitivo se mantienen en su forma, aunque el contenido propio de la época en que surgiera haya cesado e existir.” (Guerra, 1980, p. 70).



artístico, formando parte de dramas litúrgicos dentro de los templos y en algunas procesiones eclesiásticas, actividad de importancia en la tradición católica.

Ahora bien, resulta interesante que sea en este espacio, el religioso, donde se registra por primera vez la figura del maestro de danza, según informa Cayuela (20015):

En 1313 se tiene noticia del Rabino Hacen-Ben Salomo que ejercía su profesión de maestro de danza en Tauste (Zaragoza) quien enseñaba una danza coral en torno al altar de la catedral, siendo esta la primera vez que aparece mencionada la actividad de un maestro de danza en la Edad media. (Cayuela, 2015, p. 60).

En este mismo contexto, se sabe de la existencia de maestros que enseñaban a niños danzas para celebraciones religiosas. Ejemplo de ello, son la danza de los seises que data de 1439 y que aún perduran en la Catedral de Sevilla.

Un segundo espacio formativo, aunque poco definido, es el que hace referencia Sachs (1963) al considerar el valor simbólico de la danza coral como medio de comprensión y aprendizaje de nuevas ideas. Ejemplo por excelencia de asimilación comunitaria, es la danza macabra o danza de la muerte, surgidas ya en el ocaso de la Edad Media como consecuencia de las desastrosas epidemias de peste que asolaron Europa. Conviene aquí hacer referencia del apunte que hace Guerra (1980) con respecto a estas danzas, quien subraya su importancia como primera manifestación de contenido actual dramático con fines de consciencia social de clase.

Estas danzas ofrecen gran interés para la Historia de la Danza, pues es la primera en que surge un contenido actual dramático expresado en pantomima danzada, que, sin perder el carácter popular que la danza ha adquirido en el medioevo, sirve como instrumento de clase definido de las masas hacia sus explotadores. Hasta ahora siempre hemos visto la danza utilizada por los intereses de clases de las altas capas, pero en esta ocasión podemos admirar la directa crítica social y la reivindicación temática en el contenido de esta danza popular. (Guerra, 1980, p. 77).

Pero el espacio donde sutilmente encuentra acomodo la danza como elemento formativo, es en la evolución que tuvo la educación de la nobleza, que guiada por el ideal del caballero, incluía la instrucción para la guerra, la religión y la galantería. Y aunque en sus inicios no se contemplara la enseñanza de la danza por su feminización, se añade años más tarde como consecuencia de la popularidad que esta alcanza dentro de la sociedad feudal. Así pues la danza al convertirse en objeto de competencia social es contemplada como arte caballeresca de la educación noble en el medioevo.

Un tercer espacio que esclarece la situación de la danza en el ámbito educativo, es el que acontece alrededor de la profesión del artista escénico de la época. El desarrollo del profesionalismo que se gesta en la Edad Antigua desaparece en la Edad Media, y dos únicas figuras son las que, a través de diversos obstáculos darán continuidad a la profesión del artista escénico: los juglares y los trovadores. Dos artistas de procedencia y naturaleza distinta que surcaran caminos diferentes, aunque en algún momento de la historia se entrecruzan. Guerra (1980) describe al juglar como un artista individual de procedencia popular y truhanesca de la vida feudal que en su práctica profesional se aprovisiona de distintas disciplinas, entre ellas la danza. Una danza impregnada de distorsión, espíritu característico de expresión de la época. El aprendizaje de su arte acontecía en el ámbito familiar una práctica habitualmente heredada de padres a hijos. Por otro lado, estaba el trovador de ascendencia noble y con una formación cultivada. Su práctica profesional transcurría a través de la música y la poesía y aunque el trovador no era ejecutante de la danza como en el caso del juglar, si generó alrededor de su arte la práctica de la danza. De la mano de los trovadores aparecieron las primeras canciones de danza, un género poético para acompañar a la danza: *rondel*, *ballette*, *virelais*, *estampiés*. (Cayuela, 2015).

En materia educativa, la Edad Media rompe rotundamente con la posibilidad de inclusión de la danza en la educación, si ya en la antigüedad con el Imperio Romano se le había desestimado como disciplina para la formación, reduciéndola a las esferas del divertimento y el espectáculo, el medioevo con sus prohibiciones, anula toda posibilidad de valoración e inclusión, hecho que hasta el día de hoy arrastra evidentes consecuencias.

Si bien la música, hermana con quien la danza caminaba de la mano desde las antiguas civilizaciones, contenida en los conceptos de *taki* (civilización Inca) y *mousiké* (antigüedad clásica), es admitida desde el germen de las universidades medievales, en las capillas catedralicias y posteriormente dentro de ellas como asignatura regular de las artes liberales, resultado impensable que la danza también fuese abrazada por los claustros universitarios. La valoración y estima de la música en la institución religiosa responde a su función de acompañamiento en los ritos religiosos y académico litúrgicos. Ejemplo de su categórica estima son las palabras de Santo Tomás:

La música ocupa el primer lugar entre las siete artes liberales: La música celebra en la Iglesia los combates y los triunfos de Dios; los santos la adoptan en sus devociones y los pecadores imploran con ella perdón; con ella se reconfortan los tristes y aumentan su arrojo los valientes. La música es la más noble de las ciencias (Subirá citado en Sarget, 2000, p. 120).

Evidentemente el pensamiento pedagógico de la época no estaba nada interesado en la formación del cuerpo y mucho menos contemplaba las virtudes de la danza como elemento formativo del joven. Hay que recordar que el pensamiento pedagógico del medioevo se gestó en el seno de la iglesia, en los monasterios, haciendo de ellos el núcleo y propagación de la sabiduría.

Un pensamiento pedagógico sustentado en la fe y la búsqueda de la sabiduría con una mirada enfocada en las cosas del cielo donde todo lo espiritual predomina sobre lo terreno. Y que estandarte por excelencia sería el cuerpo, para recordarnos constantemente las necesidades de lo terreno y de la carne, cosas tan naturales como la pasión, el deseo y la risa eran consideradas impuras y perniciosas y evidentemente excluidas de la formación.

Obras como *Etimologías* de San Isidro de Sevilla, el primer filósofo medieval, fue el texto más usado en las instituciones educativas de la Edad Media, una exaltación al conocimiento e intelecto desde una perspectiva restringida, obviando por completo el conocimiento experiencial que genera los sentidos. Postulados como los que recoge la carta *De animae ratione* de Alucino de York quien al considerar la dualidad del hombre compuesta por un alma dotada de inteligencia, memoria y voluntad y un cuerpo dotado de sentidos, distingue una educación basada en tres enunciados: (a) las cosas creadas por Dios son verdaderas y bellas, (b) a través de las cosas el hombre puede llegar a Dios, y (c) para que el hombre llegue a Dios debe renunciar a disfrutar del mundo terrenal. Es evidente que todo lo relacionado con el cuerpo estuviese excluido del pensamiento pedagógico por considerarse pernicioso para la santificación del hombre.

El poderío e influencia de la Iglesia en todas las esferas de poder, y en los diferentes aspectos de la vida social, propiciaron que esta fuese la encargada de dirigir y custodiar el conocimiento de forma exclusiva. En un primer momento, la educación estaba destinada a la formación de jóvenes clérigos a través de escuelas de carácter fundamentalmente práctico, se enseñaba a leer y escribir, conocimiento bíblico y enseñanza doctrinal y litúrgica. Posteriormente a partir del siglo VI, la educación se extiende a la realeza, altos dignatarios y familias pudientes; al mismo tiempo que se amplía los contenidos de enseñanza. Se imparte, a través de las escuelas monásticas, un currículum más amplio el *trivium* (gramática, retórica y dialéctica) y el *quadrivium* (geometría, aritmética, astronomía y teoría musical), como bien es sabido, como consecuencia lógica de la prohibición de la danza por parte de la Iglesia por considerarla una actividad perniciosa, su práctica y enseñanza así como todo lo relacionado con el cuerpo queda completamente fuera de la enseñanza.

Y aunque en ninguna de las escuelas conformadas en la Edad Media (monásticas, episcopales y palatinas) hubiese algún indicio que propiciara la inclusión de la danza, por razones obvias de su gestación y desarrollo, es posible encontrar siglos más tardes, con el surgimiento de las universidades medievales una inquietud de pensamiento que de una u otra forma, aunque sutil y tímida condujera a la danza hacia otros caminos, más relacionados con el conocimiento, la educación y la inquietud intelectual.

Este sutil y tímido camino responde al contexto que empezaba a dibujarse desde la segunda mitad del siglo XI, un escenario alentador y clave para una serie de transformaciones en el plano intelectual, literario y cultural que favorecieron a la danza y la música. Desde diferentes vertientes se observa esta conveniencia: por un lado la nobleza al inclinarse al estudio y cultivo de las artes, lleva la danza y la música a las cortes medievales, adjudicándole un espacio más alentador para su práctica y posterior desarrollo. De igual manera, las clases sociales privilegiadas incrementaban su interés en las artes del espectáculo, propiciando un incremento de público y una mejor percepción y valoración de esta arte en el plano social.

Por otro lado, en el plano intelectual se lleva a cabo una serie de confrontaciones de conocimientos e ideologías favorecidas por la apertura del conocimiento del griego, el latino, el cristiano, el judío y el árabe. Este beneficioso influjo de conocimientos es asumido por las escuelas monásticas y catedralicias, pero pronto resultaron insuficientes. En el siglo XII las escuelas monacales se enfocan exclusivamente a la formación de monjes y las catedralicias posteriormente dan paso a un nuevo tipo de institución los *studium generale* llamadas a partir del siglo XIV *universitas*.

En la Universidad de Paris a pesar de que su pensamiento crítico fue rigurosamente controlado por la investidura pontifical, en el interior de sus claustros se gestaba un pensamiento especulativo de búsqueda e investigación intelectual. Con el paso del tiempo esto generó transformaciones en el campo de la arquitectura y la música, en esta última, destaca la era de la polifonía y escritura contrapuntística; ya entrado el siglo XIII la música se seculariza dando paso a dos corrientes musicales: la canción popular y el arte de los trovadores. Y es aquí en la búsqueda de equilibrio y de refinamiento que la danza acompañada de poetas y músicos encuentra su camino a seguir, dando como resultado la danza mesurada o medida, clasificada en dos grupos: danzas de tiempo vivo y danzas de tiempo moderado. Nace pues, como la designa Bourcier (1981) la Danza Culta, una forma de danza donde es necesario tener un conocimiento de normas para la ejecución de los movimientos así como la educación del oído. A manera de colofón Bourcier (1981) afirma: “La Edad Media inventó la retórica de los

cuerpos: un culto de la forma por la forma que, repitámoslo, parece ser una constante del espíritu francés en todos los campos de las artes.” (p. 54).

El siglo XIV inicia con una serie de crisis en diversos campos. Crisis con la Iglesia, de orden económico y militar, la Guerra de los Cien Años, la epidemia de peste negra, etc. En este contexto los artistas e intelectuales dirigen su mirada a la búsqueda de una belleza puramente formal con una tendencia por el paroxismo trágico. La música se convierte en un arte completamente independiente. La danza se vuelca hacia un refinamiento extremo en la forma con un sentido de la muerte en su realidad más brutal, la danza noble continúa evolucionando y surge la momería, género que en el futuro dará forma al ballet teatral. Ya en la Baja Edad Media, con el Renacimiento, la danza encuentra un escenario oportuno, clave que impulsó sin duda alguna su desarrollo, especialmente en el ámbito educativo.

#### 2.2.5 La Danza como herramienta simbólica en el plano social y político delinea el futuro escenario de encuentros entre la Danza y el Pensamiento Pedagógico

El contexto socio económico de finales de la Edad Media propició el auge de las relaciones comerciales y con ello el surgimiento de una nueva clase social la burguesa. El dinamismo y extensión del desarrollo económico que impulsó la burguesía, propició a lo largo de décadas, la unidad política de los países europeos bajo el poder absoluto del monarca. Un poder y control que sin abandonar las bases del sistema feudal, lograba reunir bajo una sola figura toda la riqueza que, por muchos años se encontraba antagónicamente dispersa en manos de los señores feudales del medioevo. (Guerra, 1980).

Un nuevo escenario empezaba a construirse producto de una amalgama de acontecimientos en la esfera de lo político, social, económico e ideológico. Una evolución ideológica que sustituía el teocentrismo por el antropocentrismo, un nuevo orden político centrado en el poder absoluto del monarca, el descubrimiento de América y un crecimiento económico que centraba su mirada en el bienestar y el afán de riqueza, fueron el escenario propicio para la llegada de un nuevo movimiento cultural que serviría de puente entre la Edad Media y la Edad Moderna. El Renacimiento, fruto de las ideas del humanismo (s. XV), viene a romper con los moldes medievales que rechazaban y condenaban todo lo concerniente al cuerpo, aportando una nueva actitud de aceptación y valoración que favorecerá a las artes y en especial a la danza.

Pero quizás, el acontecimiento crucial que suscitó un giro favorable y decisivo para la danza en el plano educativo fue la creación de las Academias (Grecia Clásica, alrededor del

387 a. C), instituciones estatales que ya entrado el siglo XVII propiciaron la profesionalización y la educación de la danza. Sobre el origen, datación y naturaleza de las Academias, Collazo (2016) informa:

De origen griego, y específicamente platónico, el término «Academia» es tomado en el Alto Renacimiento italiano como sinónimo de saber culto independiente de la Universidad, un espacio que por lo demás estaba copado por la escolástica. En esta época, las Academias no estaban organizadas como un cuerpo científico que hacía reuniones y publicaba informes, sino que eran espacios de reunión libre e informal. (Collazo, 2016, p. 1989).

En este sentido, la Academia de la Música y la Poesía fundada por el poeta Antoine de Baif y el compositor Thibault de Courville en el año 1571 en París, fue la primera en incluir la danza como objeto de estudio. Como consecuencia de la reivindicación que hace el renacimiento de algunos elementos de la cultura clásica griega y romana, sus fundadores inspirados en el concepto de *mousiké*, pretendían elaborar un sistema de equivalencias que permitiera la composición conjunta de la música, la danza y la poesía con una misma métrica. “La idea básica era construir de acuerdo con una misma métrica - dáctilo, espóndeo, yambo, anapesto, etc.- una métrica francesa sobre la cual habría que modelar una métrica musical y una métrica corporal.” (Bourcier, 1981, p. 72).

La naturaleza de las Academias del Renacimiento era diversas en sus saberes, procesos y formas de relacionar el conocimiento con la práctica, así pues, se encuentra la Academia de Cristina de Suecia donde, se impartían saberes diversos como la matemática, la esgrima y la danza entre otras y la Academia de Roma creada en 1656, que incluía como actividad habitual el teatro, la ópera y la música, junto a disciplinas como la ética y la retórica. (Collazo, 2016).

La cultura renacentista se caracteriza entre otros muchos aspectos, por la secularización del intelecto y el arte, propiciado entre otros aspectos, por la creación de las Academias, la descentralización de la vida cultural extendiéndose más allá de los muros de las cortes hacia las ciudades, la diversificación de las formas de ocio y por incluir la música y la danza como habilidades apreciadas en la formación del ideal del caballero.

Y aunque en el Renacimiento la iglesia ya no gozará de hegemonía y omnipresencia en todos los asuntos de la vida, sí continúa influyendo considerablemente en la educación. No obstante, los planteamientos menos obtusos de la Reforma (1517-1648) y la Contrarreforma (1545-1648) con respecto al cuerpo humano, favorecieron en cierta medida, un nuevo enfoque pedagógico, más integral y menos restrictivo en lo que respecta a los sentidos y el cuerpo. La evolución del pensamiento religioso y la mentalidad humanística, propiciaran en periodos

posteriores en materia ideológica, unas condiciones excepcionales para la inclusión de la danza en la educación, que por supuesto por excepcionales, no dejarán de ser complejas y en ciertos momentos contradictorias. En este sentido, resulta interesante el enfoque humanístico de la escuela-pensión guariniana, un espacio educativo fundado en Ferrara por Guarino Da Verona (1374-1460), donde la danza acompañada de la música y cantos eran cultivados con el fin de propiciar un ambiente libre y armonioso, propicios para el aprendizaje.

La escuela de Guarino, era, pues, esencialmente, un ejercicio sistemático de lectura inteligente y graduada de los clásicos latinos y griegos (...) una lectura complementada a cada paso por comentarios y debates, y que daba ocasión a toda suerte de ejercicios orales y escritos. (...) realizado en un ambiente libre, armonioso, acogedor, animado de músicas, danzas y cantares no menos que de ejercicios físicos y juegos, no podía menos de promover en los más dotados un perfecto hábito humanístico (...). (Abbagnano & Visalberghi, 1992, p. 149).

La educación renacentista (1501-1600) sustentada por el humanismo, la Reforma Protestante y el surgimiento de la Ciencia Moderna, Revolución Científica o Revolución Copernicana, planteó una verdadera transformación de la mentalidad escolástica. Al centrarse en los conocimientos relacionados con los intereses humanos, adquirió un carácter esencialmente social, político y marcadamente elitista. Sus destinatarios eran la nobleza, el clero y la creciente clase burguesa, el pueblo quedaba al margen, ocupando un segundo plano. Y aunque una de las principales aportaciones de la Reforma en materia educativa institucional, fue ceder al Estado el control de la escuela en los países protestantes, esta no abandonó las bases de su enseñanza, centradas en la religión, el canto y la lengua patria, y sus destinatarios continuaron siendo la clase privilegiada, hijos de ricos y nobles. (Gadotti, 2003).

Los postulados de algunos teólogos y pedagogos protestantes, de incluir la razón y el saber clásico de las humanidades en concordancia con la fe religiosa, como base para una comunión más personal entre Dios y el hombre, resultó óptima para consolidar y extender la necesidad de una educación integral en épocas posteriores. Este enfoque integral consideraba las necesidades educativas del intelecto, el espíritu y el cuerpo, ubicándolas en un mismo orden de prioridades. Esta visión retoma la valía de la educación corporal que con tanto entusiasmo preconizaba la sabiduría grecolatina y la ubica como elemento importante del quehacer educativo. Esencia de la educación humanística, fue su interés por cultivar todos los aspectos de la personalidad humana con un marcado carácter estético.

La educación formal e integral del humanismo coincide, pues, casi del todo, con el ideal latino de la humanitas profesado por Cicerón y Varrón, o con el ideal griego de la paideia

como hubiera podido entenderlo Platón. Las materias de estudio, las artes liberales no se estudiaban por ellas mismas, sino porque se las consideraba como las más aptas para desarrollar armoniosamente las facultades del individuo, y por lo general se integraban con actividades deportivas y artísticas como la equitación, la natación y la danza. Esta importancia atribuida a la armonía del desarrollo global quizá recuerde mayormente el ideal griego que el romano, al punto que muchos reconocen a la educación humanístico-renacentista un tercer carácter, además de los dos ya mencionados, es decir, un carácter estético. (Abbagnano & Visalberghi, 1992, p. 143).

Autores renacentistas como Tomás Moro (1478-1535), Juan Luis Vives (1492-1540), François Rabelais (1483-1553), Felipe Melanchton (1497-1560), Michel Eyquem de Montaigne (1533-1592) y Tomás Campanella (1568 -1639) fueron partidarios de la educación integral, y otorgaron una considerable importancia a la educación artística y la educación corporal.

Tomás Moro en su obra más relevante *Utopía* (1516) deja constancia de la importancia de una educación integral, al considerar la educación física y la estética en su virtud de cultivar la belleza, la fuerza y la agilidad, elementos importantes de la formación. En un mismo sentido, Montaigne, al reconocer la necesidad de una educación integral, ubica en un mismo orden de prioridad, las necesidades del cuerpo y del alma, para alcanzar lo que él considera el objeto de la educación: facilitar el pleno disfrute de la vida. Del mismo modo, Luis Vives en sus obras *De disciplinis y exercitatis linguae latinae*, se pronunció a favor de los ejercicios corporales para el desarrollo integral del individuo, para este autor la educación de la mente y el cuerpo debían ir de la mano para satisfacer las necesidades prácticas y utilitarias, y conseguir así, lo que para él era el fin de la educación el bienestar del hombre. También Rabelais acentúa el valor integral de la educación, otorgaba importancia a la naturaleza y los hechos como fuente del conocimiento y sitúa el cuidado del cuerpo, las experiencias al aire libre y la práctica de ejercicios físicos como prioridad de la educación. (Gadotti, 2003).

Otros textos habitualmente referenciados que ponen de relieve la importancia de la danza en la educación son: *El Cortesano* (1528) de Balthasar de Castiglione, principal transmisor del neoplatonismo en el siglo XVI. En este texto se constata la importancia de la práctica de la danza como bien social en un contexto de valores y reglas cortesanas. También textos como *El Galateo* (1558) de Gionanni Della Casa, un tratado sobre los buenos modales, conocido en España como *Galateo Español*, y *La conversación civil* (1574) de Stefano Guazzo, permiten esclarecer la instrucción de la danza en el ámbito educativo y social de la época.



Al mismo tiempo, desde el discurso político y moralista se hacía alusión a la danza como disciplina virtuosa. Markenesis (1995) hace referencia del libro de Thomas Elyot, *El Gobernante* (1531), quien dedica un espacio para tratar el tema de la danza en la primera parte de las secciones XIX – XXV. Elyot pone en valor las virtudes de la danza, alejándola del tradicional estigma inmoral, e incentiva a los jóvenes a estudiarla haciendo referencia a Grecia del período clásico. Además este autor adjudicaba a la danza un significado filosófico y simbólico de considerable importancia para la sociedad.

El objeto de la educación renacentista, se centró en la realización de la naturaleza del hombre en equilibrio y armonía. Su fin era la formación de un hombre con una cultura espiritual, corporal e intelectual situada en un mismo orden de prioridades. Fueron los autores renacentistas los que devolvieron al cuerpo su papel protagonista en el plano educativo, actitud que colocó a la danza como elemento distintivo e indispensable de la educación cortesana. En este mismo sentido, y siguiendo la ruta marcada por el humanismo y neoplatonismo se dibujaron las nuevas formas de la danza, una forma que busca plasmar la belleza material y espiritual del hombre en equilibrio con el universo.

Del gusto en el Renacimiento por los filósofos de la antigüedad, se introduce de la mano de Platón (427-347 a. C) y Aristóteles (384 - 322 a. C) en su obra por referencia *Retórica* (siglo IV a. C) el gusto por la danza. Sobre el sentido y estatus de esta, aclara Ruiz Mayordomo (2015):

Únicamente la danza culta o cortesana, la danza sabia, tuvo la consideración de arte (...). El resto no. Así pues en este tiempo la danza era un Arte liberal, estrictamente reglado, destinado a su utilización lúdica y política por las clases altas. Si no cumplía con la poética de composición establecida, no era danza. (Ruiz Mayordomo, 2015, p. 77).

Crucial resultó para la danza la fuerte influencia de la cultura renacentista Italiana sobre Francia en su anhelo de desarrollo. Del intercambio cultural entre Francia e Italia surgen importantes acontecimientos que, sin lugar a duda, ubican al Renacimiento, como el período histórico que situó a la danza en espacios privilegiados en el plano social, cultural, político y educativo de la época.

De las implicaciones de este intercambio cultural entre Italia y Francia, informa Gostian (2011), al referirse a los acontecimientos que, entrelazados a temas de política cultural monárquica, política extranjera, matrimonios reales y alianzas entre las cortes europeas, sitúa el surgimiento del *Ballet de Cour*. Del gusto por la danza y las artes de Catalina de Médicis (1519-1558) se introdujo la danza en el tiempo en que fue reina consorte de Francia desde 1547 a 1559.

La transformación de la danza como vínculo político corresponde a la época en la que Catalina de Médicis llega a Francia y se convierte en esposa de Enrique II. Una de las primeras acciones de Catalina de Médicis en el campo artístico fue la de traer el arte italiano y los elementos primitivos del ballet a Francia con la intención de entretener a sus hijos mientras ella cumplía con sus deberes políticos. La simbiosis de las dos culturas, francesa e italiana, en el acto artístico, contribuyó a la creación del ballet de cour. (Gostian, 2011, p. 173).

Es interesante el apunte que hace Bourcier (1981) al citar como ejemplo de fusión artística entre Italia y Francia, al *Ballet Comiqué de la Reine* (1581). El *Ballet de Cour* por antonomasia, cuyo autor Baldasarino da Belgioso más conocido como Beaujoyeux es de origen italiano y sus formas de representación tanto técnicas como coreográficas son francesas.

El *Ballet de Cour*, (finales del siglo XVI), evolución de la danza en la corte y fruto del renacimiento, surge con fines políticos y propagandísticos en un contexto de tensiones políticas, problemas dinásticos y de regencia de la Corte francesa durante la segunda mitad del siglo XVI.

Hasta Luis XIII el ballet será, como podremos comprobar, un medio privilegiado de propaganda. Y cuando la autoridad real se haya restablecido, el ballet se convertirá no ya en un modo de afirmar el principio monárquico, sino en una ceremonia de adulación. (Bourcier, 1981, p.68).

Evidentemente una adulación alrededor de la figura del monarca absolutista por excelencia Luis XIV (1638-1715), rey de Francia y Navarra desde 1643 hasta su muerte.

Retomando la mirada de la presencia de la danza en su tránsito por la vía de lo religioso y su enfoque educativo, resulta interesante su práctica entre los Jesuitas (1534), a pesar de esa mirada renuente de la iglesia hacia esta desde la Edad Media. Interesante por diversos motivos, el primero por el tratamiento que le daban a esta disciplina artística y segundo porque bajo la educación jesuita se formaron algunas personalidades que en su momento por el estatus e influencia alcanzados en el plano político y educativo resultaron muy oportunos para la danza. Bourcier (1981) menciona que a través de la costumbre de incluir la práctica de la danza en sus colegios como ejercicio escolar y de su gusto por la creación y exhibición de ballets y procesiones danzadas, las formas del *Ballet de Cour* encontraron su supervivencia hasta la mitad del siglo XVIII. Y aunque la danza no se menciona en la *Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Iesu* (fechado en 1598 después de una serie de modificaciones en 1586 y 1591, y publicado oficialmente en 1599), es evidente su valoración y presencia en la práctica educativa debido a la importancia que la Compañía de Jesús otorgaba a las artes. Ejemplo de ello son las prácticas artísticas en el *Collège Louis-le Grand* en París en el siglo XVII. (O'Malley, 2000).

En esta misma línea, Di Tondo (2011) afirma que, como consecuencia de la importancia de la danza para la monarquía y la sociedad renacentista italiana, a pesar de no estar tácitamente contenida en la *Ratio Studiorum*, era parte integral de la educación en los colegios jesuitas, asiduamente asociada a la música y el teatro y presente en actividades escolares importantes. De estos colegios los parisinos Harcourt y de Clermont destacan por su dinamismo en materia pedagógica y coreográfica. (Muñoz Zielinski, 2008).

Por otro lado, de la mano de clérigos, resultan también importantes tratados de danza. Thoinot Arbeau autor de *Orchésographie* (1588) cuyo verdadero nombre es Jean Tabourot, pertenecía a una orden religiosa llegando a ser Vicario General de la Diócesis de Saint-Mammés. De la mano de un segundo clérigo, el jesuita Claude-François Menestrier surge *Des ballets anciens et modernes* (1682).

Fue la sociedad cortesana italiana, en su búsqueda de la virtud centrada en la exaltación del hombre, su elegancia intelectual y su amor por las artes, la que constituye la figura de maestro de danzar. Los primeros de la historia son Giovanni Martino (Nápoles), Lorenzo Lavagnolo (Milán) y el maestro de maestros Domenico de Ferrara. Es Italia el punto de partida y Francia el centro de irradiación de una larga tradición de enseñanza académica en Europa. Por otro lado es Italia quién más tratados de danza aporta. (Matamoros, 1998).

La figura del maestro de danzar se vuelve imprescindible en la sociedad renacentista ubicándolos en un rango social elevado, perteneciente a los círculos más próximos a los príncipes. De su posición y consideración en las cortes hace referencia Ruiz Mayordomo (2015) quien esclarece la situación administrativa del maestro de danzar en las corte madrileña y en algunas cortes italianas, “el maestro real de danzar quedaba adscrito a la caballeriza (...) eran considerados «oficiales de mano» y recibían igual consideración que el maestro de capilla y al pintor de cámara.” (p. 94).

Esclarecedora resulta la información que ofrece Muñoz Zielinsky (2008) sobre las primeras formas de asociación de los maestros de danza. En 1407 se funda en París La Comunidad Parisina de Maestros y Músicos, con el fin de normar y organizar la práctica docente de la danza y la música. “Los maestros de danza pertenecían a la cofradía de los músicos por el hecho de que el violín era entonces indispensable para enseñar.” (p. 2).

La corriente humanística que reivindica la importancia de la danza en la educación, estimula la publicación de los primeros tratados de danza por toda Europa con un marcado dinamismo a partir del siglo XVI, alcanzando su cénit en el siglo XVII gracias a la imprenta. (Ver tabla 2.1). Los tratados de danza son las fuentes directas que informan sobre la práctica y enseñanza de la danza de la época, aunado también los tratados de música, al incluir estos

alguna aclaración o mención respecto a la danza que acompañan, ejemplo de ello es el *Tratado de Pisador Música de Vihuela* (1552). Por otro lado también se encuentra información en los escritos que explicitan con detalles los modales a seguir en la vida social cortesana de la época. Sobre el aporte de estos textos Collazo (2016) comenta:

El análisis del estilo y la técnica de esta forma de retórica a la luz de los libros de modales permiten comprender este arte en su aspecto social más amplio (alejado de la mera mecanización de pasos propios del Salón de Baile) y sobre todo, dentro del contexto que le corresponde, la Corte. (Collazo, 2016, p. 76).

Los primeros escritos fueron elaborados con fines divulgativos entre los siglos XV y XVI y destinados a la clase dirigente, nobles y sociedad burguesa. Evidencian la influencia de la danza en la educación del buen cortesano y la importancia de su práctica en la vida social.

La relativa abundancia de texto revela no solo el interés profesional que el baile va despertando en algunos especialistas, sino la existencia de un público que quiere aprender y la configuración primitiva de un bailarín virtuoso (en el doble sentido de la palabra, moral y estético). (Matamoros, 1998, p. 11).

El contenido de los primeros tratados se centra la teorización de la danza, abarcando aspectos como la descripción detallada de los pasos de las danzas del siglo XVI, la conceptualización, aspectos técnicos y filosóficos y en algunos casos, incluyen la inscripción de obras, partituras musicales y tablaturas. Interesante es el *Manuscrito de Cervera* (1496) por ser el primero en contener una forma abstracta de notación. Y es precisamente la forma en que se enseña y describe la danza en el Renacimiento, la que introduce la relación entre danza y pensamiento pedagógico, a través de la filosofía, un vínculo coherente y pertinente, al ser la filosofía la que se preocupa por el fenómeno educativo.

Por tanto, existe entre la filosofía y la pedagogía una conexión estrechísima, y a primera vista parecerá como que la diferencia que pudiera existir entre ellas es sólo cuestión de acento. Toda filosofía vital es siempre, necesaria e íntimamente, una filosofía de la educación, porque tiende a promover modalidades y formas de cultura de cierto tipo y porque contempla un cierto ideal de formación humana, aunque no lo considera definitivo ni perfecto. (Abbagnano & Visalberghi, 1992, p. 8).

En este sentido, resulta reveladora la afirmación que hace Collazo (2016) al referirse al a la obra de Thoinot Arbeau (1519-1595) *La Orchésographie* (1588), como un reflejo del pensamiento de la época humanismo renacentista, situándola como emblema de legitimación social. “Pero es que además, Arbeau se presenta como profesor, un gesto con el que queda

instaurada la pedagogía de la danza;” (p. 86). Por otro lado el historiador Yves Guilcher le atribuye una sensibilidad cartesiana fundamentalmente al explicar la danza de forma metódica.

**Tabla 2.1. Principales Tratados de Danza en el Renacimiento**

| Año                | Procedencia del texto | Autor                   | Título   |
|--------------------|-----------------------|-------------------------|--|
| 1425 aprox.        |                       | Domenico da Piacenza    | De Ars saltandi et choreas Ducendi   |
| 1463               |                       | Guglielmo Ebreo         | De Practica Seu Arte Tripudii vulgare opusculum                                      |
| 1455, 1465<br>1466 |                       | Antonio Cornazzano      | Dell’arte de danzare   |
| 1468               | Milán                 | Rinaldo Rigoni          | Il Perfetto Ballerino  |
| 1495               | Borgoña               | Autor desconocido       | Manuscrito de Borgoña – Manuscrit des Basses Danses de la Bibliothèque de Bourgogne. |
| 1496               |                       |                         | Manuscrito de Cervera  |
| 1496               | París                 | Edición Michel Toulouze | L’Art et Instruction de bien dancier...  |
| 1560               | Florenia              | Lutio Compasso          | Libro della Gabilarda  |
| 1577,1581          | Venecia               | Fabritio Caroso         | Il ballarino   |
| 1588               | Langres               | Thoinot Arbeau          | La Orchésographie  |

*Fuente:* Elaboración propia a partir de diversas fuentes.

La antesala ya estaba dispuesta con la apertura que hace el Renacimiento a la danza, ahora alrededor del lujo y esplendor de las cortes y de las costumbres de una clase social burguesa centrada en la búsqueda de la belleza y la vida placentera, continuará su cauce entre puertas más amplias y menos restrictivas a lo largo de los dos últimos siglos que comprende la Edad Moderna, período histórico caracterizado por sus complejas contradicciones y su dinamismo.

En el terreno político, dos tendencias contradictorias influirán considerablemente, por un lado la monarquía absoluta y por otro, el cuestionamiento del principio de autoridad. En lo social, se agudiza la diferencia de clases, la burguesía experimenta un rápido ascenso, propiciado por la Revolución Industrial en detrimento de una clase social empobrecida y diezmada. En el terreno religioso la iglesia va perdiendo gradualmente su influencia, afrontando conflictos internos derivados de la aparición de nuevas doctrinas y el gusto que se despierta por lo esotérico.

Siglo curioso, en verdad, que lucha por la tolerancia, la impone y la supera en la intransigencia revolucionaria. Siglo curioso que descubre el amor más consciente y más

refinado con Marivaux y, al mismo tiempo, la obsesión de la posesión sexual con Laclos y Sade. (Bourcier, 1981, pp. 125-126).

El terreno ideológico no escapa a los contrastes, el Empirismo inglés abanderado por la experiencia y el mundo sensible y el Racionalismo continental cimentado en la razón como base del conocimiento rechazando la idea de los sentidos. Esta acentuación de contrastes produce ya entrado el siglo XVIII el movimiento cultural e intelectual de la Ilustración, un movimiento que plantea en tres palabras: razón, progreso y felicidad las bases para la transformación social, política y cultural.

Las artes espejo sociocultural por excelencia, muestran cómo el gran negocio del siglo consiste en ser feliz, ya no interesa las intenciones moralizadoras y heroicas pasadas, ahora el enfoque se centra en el individuo. Es la época de los retratos individualizados, de las escenas intimistas, de la pintura sensible. De igual manera la danza evolucionará de forma paralela a las otras artes, del formalismo de la escuela clásica al naturalismo de Noverre en técnica y expresión y de ahí al resurgir de los ballets heroicos como prueba de civismo y patriotismo producto de la Revolución francesa hecho que delimita el fin de la Edad Moderna con su respectiva transición al Romanticismo con sus ideas irreales y fantásticas. (Bourcier, 1981).

Retomando el espacio de transición entre el Renacimiento y los siglos posteriores que abarcan la Edad Moderna, se sitúa como personaje indispensable para la historia de la Danza y en especial en el plano educativo, al rey de Francia y Navarra, Luis XIV. Su interés por la danza fue resultado de una serie de consideraciones y tratamientos de la danza en el plano educativo, político y social en las cortes europeas y concretamente en la Corte Francesa. En primer lugar, la danza era considerada un conocimiento importante e indispensable en la formación de la monarquía y la nobleza, del mismo modo su valor práctico como herramienta simbólica en el plano social y político la ubicaría de la mano del *Ballet de Cour*, en una posición favorecedora socialmente. Manifestación omnipresente alrededor del poder, el estatus, la belleza, la diplomacia y la política exterior.

Esta amalgama de ámbitos que giran en torno a la danza, enfatiza su consideración como objeto de estudio para la reconstrucción de la historia, en este caso concreto la del monarca Luis XIV. “Las artes escénicas y la danza son una de las muchas referencias que permiten visitar el complejo papel del que todavía hoy es considerado el monarca absolutista por excelencia.” (Collazo, 2016, p. 165).

Por otro lado, resulta interesante la información que desvela otros estudios que vinculan a la danza con otras disciplinas. Tal es el caso de la relación que guardan algunos *Ballets de Cour* con la política, y la diplomacia. A través de las políticas matrimoniales, la política

exterior, la función propagandística y la diplomacia, la danza y en concreto el *Ballet de Cour* entró en las cortes europeas, como instrumento de demostración de poder y riquezas. Ampliamente conocido y estudiado, es el ya mencionado interés de Luis XIV por la danza, no solo como ejercicio físico en la buena educación del cortesano, sino como una fórmula diplomática<sup>7</sup>.

Welch en su libro, *A theater of Diplomacy. International Relations and Performing Arts in Early Modern France* (2017) hace una reflexión sobre la capacidad de las artes escénicas de influir en el pensamiento y comportamiento de las masas. Una manera de asimilación de conceptos favorecida por la habilidad de las artes escénicas, de facilitar el pensamiento abstracto. La monarquía francesa reconoció en la danza su capacidad de lenguaje. Nada quedaba al azar, sus contenidos claramente político, sus formas coreográficas que definían estructuras jerárquicas de poder a través del diseño espacial y la elección del vestuario, así como de la escenografía y el atrezzo, perseguían una intención muy clara: impregnar en el pensamiento abstracto de sus espectadores, un sentido de identidad nacional, acorde con las ideologías de poder. La autora menciona que a lo largo de los años 1620 y 1630, la corte francesa representó un buen número de ballets con diversos enfoques sobre la identidad nacional.

Por otro lado un segundo legado que hereda la evolución del *Ballet de Cour* es la consolidación de la profesionalización de la danza. Bourcier (1981) distingue tres etapas: una inicial donde cortesanos -con frecuencia los de más alto rango- eran quienes creaban y ejecutaban las danzas, una segunda etapa a partir del año 1635, donde se introduce al lado de los cortesanos los bailarines de oficio, y una tercera etapa a partir del año 1670 donde se consolida la profesión, dejando en un segundo plano a los amateur. Se entiende que esta tercera etapa de profesionalización responde a la creación de la Real Academia de la Danza en el año 1661.

Otro dato revelador del ejercicio profesional y su especificidad es el que ofrece Esquivel Navarro en su obra *Discursos sobre el arte del dançado, sus excelencias y primer origen, reprobando las acciones deshonestas* (1642).

Del 3 de Agosto de 1622 se recoge un «finiquito de cuentas de los maestros de danzas con la villa de Madrid de las que hicieron en los días 19 y 20 de junio de este año por las fiestas de canonización de San Isidro». De esto se deduce que a los encargados de las danzas de

---

<sup>7</sup> Para profundizar en las relaciones que derivaron entre el tratamiento de la danza y las artes escénicas en el reinado de Luis XIV y los escenarios sociopolíticos se recomienda los textos de: Mark Franko, *Dance as Text. Ideologies of the Baroque Body*; Georgia J. Cowart, *The triumph of Pleasure. Louis XIV and the politics of spectacle* (2008); Peter Burke, *La fabricación de Luis XIV* (1995).

les consideraba «maestros de danza», o también «autores de danzas», diferenciándolos del maestro de danzar, cuya especialización profesional era otra (...). (Moreno, 2010, p. 74).

En materia educativa, la apertura que propicia el pensamiento pedagógico de la época dibuja un escenario cada vez más alentador para la danza. El pensamiento pedagógico moderno se caracterizó por el realismo. De humanista se convirtió en científica, desarrollando la pasión por la razón (Descartes) y el estudio de la naturaleza (Bacon). Esta misma tendencia hacia el mundo natural, la experiencia y el acercamiento al mundo sensible se ve plasmada en las formas que adquiere la danza y en los lineamientos que encausan su enseñanza.

Importantes pedagogos del siglo XVII como Adam Olearius y Johann Comenio (1595-1676), destacaron la importancia de la educación sensorial y la diversidad de experiencias como un camino más hacia el aprendizaje y el conocimiento. Interesado en el desarrollo pleno de las potencialidades y habilidades, Comenio estableció como base de su método pedagógico los procesos naturales del aprendizaje: la inducción, la observación, los sentidos y la razón, recogidos en su obra maestra *Didáctica Magna, seu omnes omnia docendi artificum*, publicada en el año 1657. Este pedagogo fue un defensor de la enseñanza de las artes y en él se sitúa los orígenes de la enseñanza musical. Por otra parte Locke (1632-1704) consideraba igualmente importante al cuerpo como la mente para una buena educación, cultivar una mente sana en un cuerpo sano y recomendaba el estudio de las bellas artes en consonancia con las matemáticas, la geografía, la historia.

En el contexto de renovación pedagógica del siglo XVII, surgen en Alemania y Holanda y en menor grado en Inglaterra, escuelas de tipo práctico, habrá que recordar que en toda Europa no existían formas de educación profesional excepto en las universidades donde se impartían las profesiones liberales, estas son las Academias o escuelas de príncipes, donde se impartían conocimientos útiles para la clase dominante, en este sentido al estar la danza históricamente asociada a la nobleza y la aristocracia se contemplaba junto a la equitación, el dibujo, las matemáticas y la música.

Bajo estas premisas de educación integral, percepción sensorial y valoración de la experiencia artística, se incluye la danza como disciplina de formación en las ya mencionadas Escuelas de Caballeros. Dato relevante, por su implicación en esta búsqueda de relaciones entre danza y universidad, es el que señala Maraña (2012), al informar que estas Escuelas de Caballeros estaban integradas en las universidades y que en ellas se fueron integrando gradualmente disciplinas corporales como la esgrima (desde 1666), la danza (desde 1688) y la equitación (desde 1702). La autora cita como ejemplo a la Universidad de Kiel en Alemania del Norte.



Por otro lado, Collazo (2016), menciona las actividades que contemplaban la Academia de Roma creada por la Reina Cristina de Suecia, donde las disciplinas artísticas y corporales fueron ganando terreno en el contexto de las Artes Caballerescas.

Esta reina creó en 1656 una Academia en Roma con la intención de fomentar un buen estilo al escribir y hablar, así como una actitud filosófica ante la vida, por eso en ella se leía sobre temas como ética y retórica, y se analizaban algunas de las piezas más conocidas de la vieja literatura italiana, como las de Petrarca o Dante. Otra de las actividades habituales de este espacio de reunión era el teatro. (...) De igual importancia era la actividad musical donde, además de darse conciertos, se estudiaban oratorios y óperas. Por eso se sabe que «Las artes caballerescas», esgrima, equitación, baile, fueron también aceptadas en las academias, y en algunos casos llegaron a ser tan predominantes que se llamaba a las sociedades académie d'armi. (Collazo, 2016, p. 199).

No obstante, lo que más llama la atención del señalamiento de Collazo (2016) es el tratamiento que se le daba a la danza en estas instituciones. “Así por ejemplo, en la Academia de Cristina de Suecia la esgrima, el teatro, la música y la danza se consideraban formas saber.” (p.199).

En materia institucional resulta interesante el siglo XVII, período en el que el poder real asegura el control la protección y la vigilancia sobre las artes y las ciencias a través de la creación de las Academias.

No obstante, antes de abordar el tema de la institucionalización de la enseñanza de profesional de la danza, conviene destacar, en un sentido general, el concepto y evolución de la Academia en sus diferentes consideraciones a lo largo del tiempo, para luego comprender los nexos e implicaciones históricas que han derivado en las formas tradicionalmente históricas de institucionalización de la enseñanza de la danza. De hecho se le atribuye a la Real Academia de la Danza el origen de los Conservatorios, principales instituciones de enseñanza superior de danza en España, aspecto de singular interés en la Tesis aborda en capítulos posteriores.

Así pues, aunque a lo largo de los períodos históricos el término Academia adquiere diferentes connotaciones condicionadas evidentemente por el contexto donde surge, se conoce que, en todas ellas siempre ha estado relacionada al conocimiento, la enseñanza, al plano educativo. Como se ha citado anteriormente, su origen se remonta a la Grecia Clásica con la Academia Platónica, en la Edad Media bajo los dominios de la cristiandad latina se le asocia a la escuela monástica, catedralicia y palatina y al *Studium Generale*, en la Edad Moderna y concretamente en el Alto Renacimiento italiano surge en el año 1440 la Academia Platónica Florentina, y es a partir de esta fecha que la Academia adquiere y desarrolla su toma su propio

perfil. Una institución cultural donde se podían debatir una diversidad de temas de corte humanista que estaban excluidos de las universidades. A lo largo de los siglos XVII y XVIII germinan en Europa diversas academias de carácter científico, literario y artístico. Actualmente en la Edad Contemporánea se reconoce el término en su asociación al ámbito intelectual asociado a la universidad.

Del sentido y las relaciones entre Academias y Universidad a lo largo del Renacimiento aclara Collazo.

Pero, si bien resulta acertado interpretar lo acontecido en las Academias del Quattrocento como una reunión informal de amigos, sería precipitado suponer el mismo significado para las del Cinquecento tardío y las del Seicento. Cuando las Academias comenzaron a llegar al norte de Europa el proceso de expansión mantuvo un significado bastante similar al que tenía en el Quattrocento italiano. Sin embargo, el término fue poniéndose progresivamente de moda hasta convertirse en sinónimo de universidad. A pesar de que el vocablo «universidad» se mantuvo en lengua vernácula, «academia» se adoptó en su sentido latino. (Collazo, 2016, p. 198).

En 1635 se crea la Academia de la Lengua Francesa, en 1643 La de Arquitectura, Pintura y Escultura, casi dos décadas más tarde la Real Academia de la Danza en 1661, y la Real Academia de la Música en 1669 y en noviembre de 1672 Jean-Baptiste Lully reorganiza los trabajos de la Academia y fusiona ambas disciplinas con la creación de la Academia Real de Música y Danza, convirtiéndola en la institución que gobierna rigurosamente todos los componentes de una ópera y un ballet.

De tan gran beneficio, sin duda, que, por lo que a la danza se refiere, sus preceptos van a continuar vigentes en el fondo hasta hoy mismo, como principio de lo que se entiende por danza clásica o danza de academia. (Matamoros, 1998, p. 141).

De los documentos que desvelan la importancia de la Danza en el plano político, cultural y educativo, Collazo (2016), destaca un único documento registrado con autoría del Luis XIV *Mémoires de Luis XV pour l'instruction du Dauphin* escrito alrededor de 1671. En él se constata la consideración de la práctica y buen conocimiento de la danza como instrumento diplomático de poder. Un segundo documento es el tratado de arte *Art Poétique* escrito por Nicolás Boileau en el año 1674, un tratado compuesto por cuatro poemas donde se expone en forma de verso, las reglas generales del arte de la escritura, en él se encuentran diferentes extractos que hacen referencia a la danza y un tercer documento sin duda importante y esclarecedor que permite desvelar las conexiones de la danza en su consideración como

producto sociocultural son las Cartas Patentes (*Lettres Patentes de la Académie Royale de Danse*) un tratado estético-político como bien designa Collazo (2016), pone de relieve el control estatal de la profesionalización de la danza, al instaurar como política artística de Luis XIV, la primera escuela de danza, *La Académie Royale de Danse* (1661), una institución con financiación estatal y políticamente controlada por el monarca absolutista por excelencia.

Uno de los aspectos a destacar de la Real Academia de la Danza es la apertura que supuso para la profesionalización de la danza, al ser un espacio público con financiación estatal. Un segundo aspecto no menos interesante de mencionar es el cambio en aspectos económicos y administrativos que supuso para los artistas. Ahora el bailarín recibe una formación reglada, cuida de su práctica profesional, se agremia y recibe un ingreso fijo. Una práctica profesional que dividía por categoría a los integrantes de la compañía: *danseurs nobles*, *demi-caractère*, carácter o cómicos<sup>8</sup>

Ahora bien, retomando el aspecto educativo, aporta importantes datos el señalamiento que hace Collazo (2016) al relacionar la teoría de la danza (centrada en la Real Academia de la Danza) y la filosofía racionalista de Descartes (en la relación que guarda el racionalismo cartesiano con las formas del ballet académico centrada en la labor pedagógica de personalidades como Feulliet, Thoinot Arbeau, Cesare Negri y Juan de Esquivel). Un señalamiento que en cierta medida, esclarece en ese período en concreto, el devenir progresivo de la enseñanza de la danza, su teorización, institucionalización y de ahí las posibles vías que la acercará al ámbito académico universitario.

Por eso puede decirse que tanto la teoría de la danza que surge al albor de la Academia como la filosofía racionalista de Descartes son sintomáticos del sentir que se asienta progresivamente en las Academias y Universidades. (Collazo, 2016, p. 242).

De su creación deriva una nueva categoría, la de académico, evidentemente intrínseca a la Real Academia de la Danza, así pues estos artistas agrupados resguardados por el poder real debatían y determinaban aspectos teóricos de la danza al mismo tiempo que normaban su práctica. Habrá que recordar el entusiasta debate en torno a las artes nobles y las mecánicas, un debate entre dos grupos diferenciados, por un lado los maestros en su función práctica

---

<sup>8</sup> Sobre la formación y funcionamiento de la Real Academia de la Música y la Danza, y la práctica profesional del bailarín, consultar el capítulo La danza en la corte de Francia de Margarita Ferrer en el libro Historia y Humanismo del Servicio de Publicaciones de la universidad de Murcia y la Tesis doctoral de Moreno Muñoz, Danza Teatral del siglo XVII. Otros textos importantes por las relaciones que establece entre la Academia y su contexto se recomiendan a: Jean Cordey, *L'Académie royale de danse: 1661-1778*, (1953); Maureen Needham "Louis XIV and the Académie Royale de Danse, 1661. En *Commentary and Translation*", (Vol. 20, Nº. 2, 1997, pp. 173-190)

organizada a través de los gremios y por otro los académicos en su función de teóricos institucionalizados en las Reales Academias.

De esta peculiar contradicción, característica de la Edad Moderna, no se escapa la percepción y conceptualización que se tiene de la danza. Formando parte de un entusiasmado debate entre la consideración de las artes liberales y las artes mecánicas expuesta desde el siglo XVI por tratadistas italianos, la danza trata de esclarecer su esencia entre diversas y contradictorias opiniones.

En el primer tercio del siglo XVII tiene lugar una auténtica campaña de defensa jurídica y doctrinal e los medios artísticos de la corte, con la intención de obtener el reconocimiento social y la institucionalización legal de la práctica artísticas: Se disputan una serie de pleitos legales, surge un número considerable de tratados teóricos y se realizan intentos de academización. Todo esto favorecido por circunstancias sociales, económicas e históricas adecuadas hasta llegar a un verdadero mejora en el siglo XVIII. (Moreno, 2010, p. 80).

Por otro lado, llama especialmente la atención, en esta relación singular entre académicos (teóricos) y maestros (prácticos) de danza, el encargo que hace Luis XIV a Pierre Beauchamps, quien además de haber sido su maestro era bailarín, músico y coreógrafo –una labor eminentemente práctica en aquella época- de crear un sistema de notación. Fue a este práctico y no sus académicos, a quien Luis XIV delega tan importante tarea, lógicamente esto ocasionó molestias entre el gremio de los académicos de la danza. El texto resultado de esta petición se cristaliza en la obra de Raoul Auger Feuillet, *Chorégraphie ou l'art de décrire la danse par caractères, figures et signes démonstratifs*, publicada en París en el año 1700. Alrededor de esta publicación surge lo que algunos autores denominan, querrela de los coreógrafos, expresión utilizada por el crítico e historiador de la danza ruso André Levinson (1887-1933) en el año 1924. Querrela en la que Beauchamps y Feuillet debaten sobre su autoría. A esto hay que aclarara que en la actualidad los Diccionarios y Enciclopedias atribuyen a Beauchamps su autoría. (Collazo, 2016).

Y aunque es más que evidente, la apertura entre la teorización y el conocimiento experiencial en la práctica y enseñanza de la danza, aún en la actualidad no deja de debatirse en congresos, encuentros y en publicación científicas las vicisitudes entre ambos conocimientos y sus formas de relacionarse.

Sobre la fundación y consolidación de la Real Academia de la Danza, en su relación directa con el plano educativo y a través de este, su incidencia en el ámbito social y político hay un riqueza de temas a tratar, que por su extensión y complejidad exceden los límites de esta

Tesis, limitándonos a señalar algunos aspectos más relevantes que permiten comprender y articular el discurso.

Las nuevas formas que adquiere la danza en el siglo XVII, evolucionan a través de la búsqueda de un nuevo modelo de espectáculo danzado, influenciado por los lineamientos que propone el barroco -edad teatral por excelencia-. Surge el Ballet teatral, fusión de la danza, el teatro y la ópera. De la mano de Molière (1622-1673) supremo comediógrafo del barroco francés, del compositor italiano Jean-Baptiste Lully (1632-1687) cuya importancia reside en la creación del género Ópera-ballet y del maestro Pierre Beauchamps (1631-1705), surgen los códigos de la danza clásica. “La danza, al subir al escenario, deja de ser una mera disciplina musicalizada del cuerpo, y pasa a ser un aparato expresivo.”(Matamoros, 1998, p. 15).

El siglo XVIII desencadena una serie de acontecimientos alentadores para el desarrollo de la danza. Producto de una profunda transformación ideológica, inspirada en el espíritu ilustrado y expandido a través de la literatura gracias a la publicación de la *Enciclopedia* (1750-1780). El siglo de las luces hereda la independencia de la danza, separando la fusión entre el ballet y la ópera, fórmula y fusión que reinó en el siglo precedente. En materia educativa, hereda una formación reglada con una técnica más depurada, un ejercicio de la profesión reconocido y normado y la consolidación de las instituciones responsables de la custodia y valía de la danza. Por otro lado se manifiesta un incremento de público más instruido gracias a la publicación de textos sobre danza, conocimiento demandado y bien valorado entre la nobleza y las clases ricas. (Ver tablas 2.2 y 2.3).

Pero lo que caracteriza a la danza dieciochesca, además de su independencia, es sin duda alguna, la evolución de sus formas, abanderada por las reformas planteadas por la figura central del clasicismo ilustrado Jean-Georges Noverre (1727-1810). Lo que diversos autores denominan propuesta noverriana de naturalidad. Cabe destacar que, entre las personalidades más representativas de este siglo, Noverre es quien logra adentrarse significativamente en el ámbito educativo, ampliando sus márgenes del tradicional enfoque que prioriza la forma y la técnica. Indudablemente el pensamiento pedagógico de la época, abanderado por el naturalismo pedagógico de Rousseau (1712-1778) influía en esa nueva forma de debatir y cuestionarse la enseñanza, las formas, y la producción coreográfica de la danza. Rousseau se oponía a la educación artificial, reivindicando la naturaleza humana y el orden natural divino como lineamientos para la educación. Noverre inspirado por el espíritu ilustrado, reivindicó la expresividad, el realismo y la sensibilidad en la danza. Su propuesta de naturalidad definió los códigos del ballet de acción y demandó con entusiasmo la función de lenguaje en la danza, alejándola del efecto espectacular, decorativo y afectado. “Dos principios dirigen el

pensamiento revolucionario de Noverre: El ballet debe pintar una acción dramática sin perderse en divertimientos que rompan su movimiento. Y la danza debe ser natural, expresiva, lo que Noverre llamó «pantomima»”. (Bourcier, 1981, pp. 142-143). Su encomiable legado de reivindicar la danza como lenguaje expresivo, le sitúan como referente de lo que se denominará en siglos posteriores Danza Moderna, Danza Contemporánea y Expresión Corporal.

Y aunque las reformas de Noverre no lograron materializarse plenamente en su época, si encontraron eco en creadores y maestros que delinearían las nuevas formas de la danza. Tal es el caso de Salvatore Vigano (1769-1819) quien inspirado en las ideas de Noverre, impuso su concepto de coreodrama, o drama bailado. De la misma manera Carlo Blasis comparte la tendencia viginiana, heredando una obra que dará un impulso a lo que será las nuevas formas del Ballet romántico *Traité élémentaire, théorique et pratique de l'art de la dansa* (Milán 1820).

Blasis asienta su descripción sobre el estudio de la anatomía humana, pues el baile es la sublimación, la idealización del cuerpo, y no puede hacerse contra él. Las grandes actitudes del baile romántico están en el ceñido código de 56 artículos que contiene su tratado. De algún modo el ballet de los cien años siguientes trabajará con estas conclusiones. De esta forma Blasis propone no solo una doctrina de la expresión, sino un código técnico y una gramática del ballet romántico. (Matamoro, 1998).

**Tabla 2.2. Principales textos de Danza producidos entre los siglos XVI y XVIII  
(1600-1717)**

| <b>Año</b> | <b>Procedencia del texto</b> | <b>Autor</b>   | <b>Título</b>  |
|------------|------------------------------|--|--|
| 1600       |                              | Fabritio Caroso  | Nobiltà di dama  |
| 1602       | Milán                        | Cesare Negri   | La Grazia d'amore  |
| 1604       | Milán                        | Cesare Negri   | Nuove invenzione di Balli  |
| 1610       | Francia                      | Autor desconocido  | Coreografía Moralizante  |
| 1623       |                              | François de Lauze  | Apologie de la danse et la parfaicte méthode pour l'enseigner tant aux cavalier qu'aux dames   |
| 1630       |                              | Cesare Negri – Traducción al castellano                  | Arte para aprender a danzar- Traducción al castellano de Le gratie d'Amore   |
| 1642       | Sevilla                      | Esquivel Navarro   | Discursos sobre el arte del dançado, sus excelencias y primer origen, reprobando las acciones deshonestas  |
| 1644       | Inglaterra                   | John Blumer  | Chirologia   |
| 1651       |                              | John Playford  | The english dancing master   |
| 1664       |                              | Guillaume de Manoir                                      | Le mariage de la musique avec la danse   |
| 1674       | Francia                      | Pierre Beauchamp   | Chorégraphie   |
| 1679       | Francia                      | André Lorin  | Livre de contradance présenté au Roy par André Lorin académicien de Sa Majesté pour la Dance.  |
| 1682       |                              | Claude-François Menestrier                               | Des ballets anciens et modernes  |
| 1688       | Francia                      | André Lorin  | Livre de la contredanse du Roy présenté à sa Majesté par André Lorin, l'un de ses académiciens pour la danse   |
| 1700       | París                        | Raoul-Auger Feuillet                                     | Chorégraphie ou l'art de décrire la danse par caractères, figures et signes démonstratifs,   |
| 1700       | Francia                      | Louis Pecourt  | Colección de Danzas  |
| 1701       | Francia                      | Raoul-Auger Feuillet                                     | (Nuevas ediciones en folletos 1703-1718)   |
| 1704       | París                        | Raoul-Auger Feuillet                                     | Recueil de Danses Contenant un Très Grand Nombre des Meilleures Entrées de M. Pécour, Tant Pour Hommes que Pour Femmes dont la Plupart ont été Dansées à l'Opéra |
| 1706       | París                        | Raoul-Auger Feuillet                                     | Recueil de Contredanses Mises en Chorégraphie d'une Manière si Aisée que Toutes Personnes Peuvent Facilement les Apprendre sans le Secours d'Aucun Maître,       |
| 1706       | Inglaterra                   | Raoul-Auger Feuillet Traducción al inglés de Jhon Weaver | Chorégraphie ou The Art of Dancing by Characters and Demostrative Figures.   |
| 1706       | Alemania                     | Raoul-Auger Feuillet. Ed. Gottfried Taubert              | Chorégraphie ou The Art of Dancing by Characters and Demostrative Figures.   |
| 1712       | Inglaterra                   | Jhon Weaver  | Essay Towards an History of Dancing  |
| 1717       |                              | Traducción al alemán de Gottfried Taubert                | Rechtschaffener Tanzmeister  |

*Fuente:* Elaboración propia a partir de diversas fuentes

**Tabla 2.3. Principales textos de Danza producidos entre los siglos XVI y XVIII  
(1725-1777)**

| <b>Año</b> | <b>Procedencia del texto</b> | <b>Autor</b>                       | <b>Título</b>   |
|------------|------------------------------|------------------------------------|---|
| 1725       | París                        | Louis-Guillaume Pécour             | Nouveau recueil de dance de bal et celle de ballet, contenant un très grand nombres des meillieures entrées de ballet...      |
| 1725       | París                        | Pierre Rameau                      | Le maître à danser  |
| 1725       | Francia                      | Pierre Rameau                      | Abrégé de la nouve...   |
| 1728       |                              | Traducción al inglés de Jhon Essex | The dancing master  |
| 1728       | Nápoles                      | Gian Battista Dufort               | Histoire du ballet - Trattato del ballo nobile  |
| 1733       | Francia                      | F. Le Rousseau                     | A Chacoon for Harlequin   |
| 1735       | Inglaterra                   | Kellom Tomlinson                   | Writer of Dances - Art of dancings and six dances.  |
| 1737       | España                       | Pablo Mínguez Irol                 | Arte de bailar a la francesa...añadido en esta tercera impresión con todos los pasos, o movimientos del danzar a la española. |
| 1745       | España                       | Bartolomé Ferriol y Boxerans       | Reglas útiles para los aficionados a danzar   |
| 1754       |                              | Louis Cahusac                      | Danse ancienne et moderne ou Traitè historique de la danse  |
| 1760       | Lyon                         | Jean-Georges Noverre               | Lettres sur le ballets et les arts d'imitation  |
| 1763       | Francia                      | Not. Feuillet                      | Encyclopedie Didelot-Alembert (Revisado por Favier)   |
| 1764       |                              | Pablo Mínguez Irol                 | Breve tratado de los pasos de danzar a la española que hoy se estilan en las seguidillas, fandangos y otros tañidos           |
| 1765       | Francia                      | Magny                              | Principes de la Choréographie   |
| 1770       |                              | Jean-Georges Noverre               | Teoría y Práctica de la Danza y su Composición, del arte de los ballets, de la música, el vestuario y la escenografía.        |
| 1777       | Alemania                     | J.C. Feldestein                    | Die Kunst nach der Choreographie zu tanzen und Tanze zu Schreiben   |

*Fuente:* Elaboración propia a partir de diversas fuentes.

Retomando la mirada en los giros que va dando el desarrollo del pensamiento pedagógico de la época, en relación danza y educación, se evidencia la importancia que va adquiriendo la corporeidad en la educación intelectual, pedagogos como Pestalozzi (1746-1827) y Froebel (1782-1852), valoraban la inclusión de la educación física, la Expresión Corporal y el gesto para conseguir un desarrollo armonioso de todas las habilidades y destrezas del educando. (Gadotti, 2003).

Un segundo aspecto a destacar en su conexión con la danza es el señalamiento que hace Froebel (1826) sobre la creatividad, afirmando que esta es una de las necesidades más importantes del hombre, parte inherente de la vida. Este pedagogo alemán consideraba que la vida se divide en dos niveles: el nivel de la vida real donde prevalecen las sensaciones y el nivel del simbolismo donde prevalecen los impulsos internos. Sin duda alguna Froebel estaba



hablando de elementos esenciales en la danza inherentes a su naturaleza, disciplina que por antonomasia contempla la corporeidad y la espiritualidad de forma holística.

Delineando los límites de la Edad Moderna, la Revolución francesa (1789-1799) demarcó una fuerte tendencia político-pedagógica que caracterizó al siglo XVIII. La Revolución francesa suscita el más importante proyecto educativo abanderado por Condorcet (1743-1794) al proponer la enseñanza universal como medio para eliminar las desigualdades, se cede el control de la educación de la iglesia al Estado, en Alemania se crean las escuelas normales y en Francia se crea la gran revolución pedagógica.

El ideario educativo que preconizaba la Revolución francesa traspasó las fronteras e influyó considerablemente en otros países como Alemania e Inglaterra creando sus propios sistemas nacionales de educación y en América del Norte alentó la participación del Estado en la educación. (Gadotti, 2003).

#### 2.2.6 La Danza en el génesis de los Sistemas Educativos Nacionales

Caracterizado por un convulsionado dinamismo, abundante en heterogeneidad e intensidad hace su entrada los siglos correspondientes a la Edad Contemporánea, siglos XIX y XX. Testigo de Revoluciones variopintas, Declaraciones de Independencia, la abolición de la esclavitud, la consolidación del sistema capitalista, la Primera y Segunda Guerra Mundial, la Guerra Civil española, la expansión del imperialismo, la Revolución Rusa y La guerra fría, entre otros.

Las manifestaciones artísticas expondrían en una multiplicidad de escaparates las consecuencias lógicas de su contexto sociopolítico, económico, ideológico y cultural. Así de convulsionado estaba el mundo, así de conmovido, agitado y diverso se manifestaba el arte.

Indudablemente es el período histórico que más ha favorecido a la inclusión de la danza en el ámbito educativo. Producto de la evolución filosófica e ideológica y del pensamiento pedagógico, se transforma y amplía la conceptualización de la danza, nuevos géneros surgen y se desvela su valor como objeto educativo en la sociedad contemporánea.

La Revolución francesa, al instaurar la forma capitalista de producción abanderada por la burguesía, crea a su alrededor una clase dominante eminentemente mercantilizada, que perseguía como ideología básica el enriquecimiento. En consecuencia, todo aquello que no conducía a este fin, viene a carecer de valor; así pues, el artista y su manifestación, adquieren una forma de expresión que tratando de evadir la realidad mercantilizada, se refugia en el sentimentalismo emotivo que artísticamente se conoce como Romanticismo. (Guerra, 1969).

Por otro lado, los principios de igualdad y libertad que preconizaba la Revolución, indiscutiblemente también hicieron eco en las formas de expresión artística. “Los románticos tienen así una sensación de liberación. Se trata de la conquista de las artes por los «grandes principios de libertad» (1789): libertad, igualdad, cada artista tiene el derecho de expresarse libremente sin restricciones.” (Bourcier, 1981, p. 165).

En el caso de la danza, por estar históricamente circunscrita al ambiente aristocrático, delineando sus formas bajo la custodia de la Real Academia de la Danza, su incursión en el romanticismo acontece años más tarde. Los historiadores señalan el primer ballet romántico en el año 1832, fijando su prototipo en el ballet *La Sylphide* con música del francés Jean Schneitzhoffer y coreografía del italiano Filippo Taglioni.

Incursionarán ahora las formas de la danza bajo los caprichos y los gustos de la burguesía, clase preponderante que será público entusiasta, aunque no mecenas. De hecho muchos de los artistas románticos, es su ideario de libertad y culto exacerbado al individualismo, se independizaron de los mecenas para exaltar libremente sus pasiones, emancipándose de toda norma y regla impuesta por el academicismo. “Frente a la razón se fomenta la sensibilidad; frente a la certeza se promueve la imaginación; frente al sosiego se reclama el arrebató; frente al control se lucha por la independencia” (Elvira, 2015a, p. 213).

El ballet romántico hablará de asuntos fantásticos ambientados en tiempos remotos, un encuentro entre personajes de la vida real con personajes sobrenaturales, donde lo exótico fascinará el ojo del espectador. Testimonio de la estética del ballet romántico, es expuesto por el poeta, novelista y también libretista de ballet Théophile Gautier (1811-1872).

Para Gautier «La danza no es otra cosa que el arte de formar unas formas elegantes y correctas en diversas posiciones favorables al desarrollo de sus líneas; es necesario a la bailarina un cuerpo al menos gracioso, cuando no perfecto». (Matamoro, 1998, p. 28).

En materia ideológica, dos corrientes opuestas se debaten entrado el siglo XIX el marxismo y el positivismo; su incidencia en el pensamiento pedagógico y en las formas artísticas de expresión también delinearán unos rasgos distintivos. Por un lado, el pensamiento pedagógico positivista consolidó la concepción burguesa de la educación. Centrado en el pragmatismo, consideraba como primordial el valor utilitario de la educación y priorizaba aquellos conocimientos que sustentaban la conservación y mejora del individuo y la sociedad en general. Herbert Spencer (1820-1903), mayor representante del positivismo y de la pedagogía individualista, exaltaba como clave de la educación a la ciencia.

Para la producción más perfecta y para los gozos del arte en todas sus formas, la preparación indispensable también es la Ciencia, y para los fines de la disciplina intelectual, moral y religiosa, el estudio más eficaz es, una vez más, la Ciencia. (Gadotti, 2003, p.112).

Por otro lado el pensamiento pedagógico socialista, promulgó una educación igualitaria para todos. Lunacharski (1875-1933) principal impulsor de la educación del pueblo, creó los sistemas de enseñanza primaria, superior y profesional socialista. Concebía el trabajo como el principio antropológico y educativo de la educación, de ahí el interés de la educación física o educación corporal como activada física inherente al trabajo.

Por otro lado, la pedagogía de Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) influirá considerablemente en la primera mitad del siglo XIX, el padre de la pedagogía moderna estará presente en los movimientos de reforma de la educación del siglo XIX.

Pestalozzi desarrollo una teoría de la educación infantil, basada en el respeto hacia las leyes de la naturaleza en la evolución del niño, esta percepción se enfoca en la observación, la experiencia práctica, la naturalidad y por consiguiente a la corporeidad, tema que poco a poco va a incrementar valía como objeto educativo ya avanzado el siglo XX.

Las reformas filosóficas y estéticas de la época incidieron indudablemente en las formas que adquirió la danza, no obstante los planteamientos de los movimientos de reforma educativa del siglo XIX, no dejaron una huella plausible en la evolución de la enseñanza dancística. Probablemente esto se deba a que el desarrollo de la técnica, así como la consolidación de sus instituciones, funcionaban de forma aislada, reservada al entorno artístico y este a su vez restringido a una capa social privilegiada, históricamente asociada a la aristocracia y la clase burguesa. Por otro lado el desarrollo de la práctica educativa dancística del siglo XIX, estaba enfocada en la perfección técnica y en las relaciones estéticas de su época. Un repaso por el legado de los maestros de danza y sus escritos, hace pensar en una ausencia de relaciones directas entre los maestros de danza y los pedagogos influyentes de la época.

En este sentido Bourcier (1981) afirma que:

Hasta fin del decenio de 1870, Francia era el profesor de danza de toda Europa, antes que los discípulos formados a partir de la técnica francesa en Italia ocupasen los primeros puestos en la Ópera de París y que la escuela académica rusa impusiera hacia el fin de siglo su presencia. (Bourcier, 1981, p. 176).

Por otra parte Ferreiro (2005) informa que en el siglo XIX los bailarines de la Ópera habían desarrollado un alto nivel de profesionalismo, alcanzando un desarrollo sincronizado entre la formación y el ejercicio profesional. La formación estaba estructurada en dos ciclos un

premier en el que entraban entre los 6 y 10 años previo examen de admisión y ahí permanecían hasta los 13 años aproximadamente, cursando una carga lectiva de seis horas a la semana y un segundo ciclo superior que conectaba con el ingreso al Ballet de la Ópera.

Época prolífera en la aparición de tratados y textos de la práctica y enseñanza de la danza. Fue en este período que se termina de codificar el lenguaje de la danza clásica con su técnica y didáctica correspondientes (ver tabla 2.4). De Blasis a Petipa, pasando por Saint Léon. Con todo el ballet clásico llega a su grado máximo la profesionalización del bailarín. “Bailar significa escoger una carrera que conviene iniciar en la infancia.” (Matamoro, 1998, p.33).

Charles Louis Didelot. (1767-1837), fue uno de los más influyentes maestros en el desarrollo del ballet ruso. Realizó importantes reformas educativas concernientes a aspectos técnicos de estilo y de interpretación: incrementó el período de formación, introdujo la técnica en puntas y potenció el trabajo de los giros y el paso a dos, así como intensificó el valor dramático de los personajes. (Elvira, 2015a).

Carlo Blasis (1795-1878), maestro y teórico de la danza, es considerado uno de los grandes maestros del siglo XIX. Interesante resulta de este maestro, su formación previa en artes y humanidades en la ciudad de Marsella, formación humanística que muy probablemente incentivó e influyó en dejar plasmado sus ideas y conocimientos sobre danza. Sus obras: *Tratado elemental sobre la teoría y la práctica de la danza* (1820), *El código de Terpsícore* (1828) revisado por él mismo en 1830, y *Notas sobre danza* (1847) proponen no solo una doctrina de la expresión, sino un código técnico basado en el estudio de la anatomía y una gramática del ballet romántico.

Marius Petipa (1822-1910), creador de las obras maestras del ballet clásico romántico, hizo reformas en sus concepciones coreográficas: una narración dramática en perfecta conciliación con la música. En cuanto al dispositivo escénico limpia el espacio de atrezzo y reduce los participantes en la escena para dar libertad al movimiento danzado.

Otra publicación relevante de la época es la que aporta Arthur Saint-Léon (1821-1870) *Estenocoreografía* o el arte de escribir apropiadamente la danza publicada en 1852, obra en la cual expone un sistema de notación para la danza, con el objeto de conservar y difundir las coreografías.

Es interesante la aportación científica que hace E. A. Théleur, en su obra *Carta sobre la danza. Un compendio de este elegante y saludable ejercicio en fáciles principios científicos*, publicada en Londres en 1832, texto en que se expone un estudio científico sobre la enseñanza de la danza clásica.

En su mayoría las reformas de la práctica educativa planteadas por los especialistas de la danza trataban temas concernientes a la técnica relacionados con estudios anatómicos, la notación coreográfica para la preservación y difusión de las obras, las relaciones estéticas que van definiendo las nuevas formas de la danza y la práctica de la profesión. En este sentido Bourcier (1981) hace un señalamiento en cuanto a la formulación metódica de la danza académica.

¿Puede verdaderamente calificarse de doctrina el sistema que la evolución del gusto de su público impuso a Petipa? Este no nos ha dejado en ningún lugar una exposición razonada de sus ideas sobre la danza y sobre el ballet. En realidad, la escuela académica nos ha sido transmitida por la tradición, y no tuvo una formulación metódica hasta la década de 1930. (Bourcier, 1981, p. 181).

Lo que sí es seguro, es que los planteamientos de las reformas educativas del siglo XIX abrieron puertas a enfoques que, a lo largo del siglo XX darán valía a las disciplinas corporales y desvelaran las aportaciones de la danza al desarrollo integral de la persona. En especial esa visión integradora y equilibrada de Pestalozzi al considerar el equilibrio y la forma en que se articulan los tres elementos que según su teoría confieren autonomía al individuo en el proceso formativo: la cabeza (el intelecto), el corazón (lo artístico) y la mano (la acción física).

A lo largo del siglo XX se vislumbra una relación más cercana y en doble vía de las influencias de pensamiento pedagógico y la danza. Evidentemente la *Modern Dance Americana*, desde sus precursores, la generación histórica y los posmodernos ha tenido mucho que ver en ello.

La decadencia del ballet romántico surge en la década de los años cincuenta, El lirismo y las espiritualidades características de lo romántico son sustituidos por el efecto espectacular de los efectos escénicos, ahora predilección del espectador es la fantasía visual y la ostentación espectacular. “El ballet ya no despertaba emociones, divertía, entretenía o sorprendía.” (Elvira, 2015a, p. 237).

De las creaciones de los maestros y coreógrafos rusos Leónidas Massine (1896-1979), Michael Fokine (1880-1942) y Vaslav Nijinski (1889-1950), hace su ingreso el ballet hacia la modernidad. Inspirados en los precursores de lo que en años posteriores se denominará modern dance, la danza libre de bailarina norteamericana Isadora Duncan (1877-1927) y las enseñanzas del pedagogo y músico suizo Émile Jaques-Dalcroze (1865-1950), llegaron a transformar profundamente la tradición académica.

Los ballets rusos de Diaghilev reformaron la concepción escénica en su búsqueda de teatro total, realizó cambios en la escenografía, el vestuario y la música, una nueva visión de teatro total donde logra reunir a artistas de distintas disciplinas en torno a un eje central la danza.

Las nuevas formas del ballet estarían impregnadas de cierto aire exótico y primitivo, alimentándose de las vanguardias: el futurismo (1909), el cubismo (1907) y el surrealismo (1920). Ejemplo de esta incursión en el cubismo es el ballet del coreógrafo ruso Léonide Massine (1896-1979), *Parade* (1917), con libreto de Jean Cocteau (1889-1963), música de Erik Satie (1866-1925) y decorados de Pablo Picasso (1881-1973).

La depuración de la técnica propiamente dicha llegará años más tarde de la mano de Agrippina Vaganova (1879-1951) y Nikolay Ivanovich Tarasov (1902-1975). La primera de la Escuela de Ballet Imperial y Tarasov de la Escuela Coreográfica de Moscú, dejarán un legado como teóricos del ballet, por un lado la obra de Vaganova *Basic Principles of Classical Ballet* (1934), y por otro Tarasov *Ballet Technique for the Male Dancer* (1985), dedicado a la enseñanza de la técnica del ballet para los bailarines masculinos.

La evolución de las formas del ballet se suscitara en respuesta al contexto sociopolítico y económico de la época inmediata de la posguerra. Una búsqueda y replanteamiento de valores que llevará a los coreógrafos encontrar una fórmula que permita expresar las ideas modernas acordes a la sensibilidad contemporánea. La escuela neoclásica abanderada por George Balanchine (1904-1983) y Serge Lifar (1905-1986), dará respuesta sin renunciar a su espíritu, incorporando más libertad a las formas e incorporando movimientos y formulas inspiradas por la aparición del nuevo género la danza moderna.

Pero como bien afirma Bourcier (1981) sobre la evolución de las formas de la danza en Europa:

Aún no había llegado todavía el tiempo de la mutación completa de la danza para una Europa sobre la que caía el peso de tres siglos de tradiciones. Era en la nueva América donde se elaboraban las finalidades y los gestos de una danza fundamentalmente nueva, al menos en la época en que Lifar intentaba abrir un camino en las fronteras del academicismo con Salde, en 1935. (Bourcier, 1981, p. 197).

Los acontecimientos que cambiaron drásticamente el orden mundial a inicios del siglo XX transformaron el alma, la mirada y la posición de los artistas. La I Guerra Mundial (1914-1918), la II Guerra Mundial (1939-1945), la Guerra Civil Española (1939), la Guerra Fría (1945-1985), la Guerra de Vietnam (1964-1975) y en América Latina un buen número de

Revoluciones y reivindicaciones en respuesta a la multiforme política intervencionista de Estados Unidos sobre toda Latinoamérica y el Caribe

Las artes, como manifestación de las inquietudes del ser humano y por consiguiente como producto sociocultural, van a responder a este convulsionado mundo. Las artes dan un giro drástico, de la ideología romántica a la rebelión. Un arte agresivo, rebelde y reivindicativo atacará el gusto burgués de lo académico y naturalista. Surgen pues las vanguardias históricas producto de la crisis arte-sociedad en la primera mitad del siglo XX, movimientos como el Postimpresionismo (1910), el Fauvismo (1905-1907), el Cubismo (1907-1914) y el Expresionismo (1905-1913); seguido por las Segunda vanguardia (1945-1970), movimientos en los cuales, gracias al carácter libre y multidisciplinar, la danza entra a relacionarse de forma más directa y decisiva, tal es el caso del *Happening* (1957) dentro de las tendencias conceptuales vanguardista que evoca los *Events* (1974) del bailarín, maestro y coreógrafo Merce Cunningham (1919-2009); una concepción coreográfica basada en acontecimientos, aunque no improvisaciones, que se ordenan en disposición de un espacio no convencional. Otro movimiento en relación con la danza es el *Body Art* (1960), que como bien su nombre lo evidencia, es el cuerpo humano el objeto central de reflexión y expresión.

La danza de forma independiente, también toma el mismo camino de rebelión y experimentación, aunque si bien es cierto unos años más tarde que las otras artes. Es sin lugar a dudas la *Modern Dance Americana* y sus precursores François Delsarte (1811-1871) y Jaques Dalcroze (1865-1950) quienes abrirán las puertas a este camino de experimentación multidisciplinar y a través de este, su incursión en el mundo académico. El primero, de origen francés, consagró su vida a estudiar las leyes de la expresión; su invaluable aportación radica en una serie de principios respecto a las relaciones entre el cuerpo y espíritu y entre el pensamiento y el gesto. Y el segundo, Dalcroze, compositor y pedagogo suizo, quien influyó considerablemente en el mundo del teatro y la danza; desarrolló el estudio de los tres elementos: el espacio, el tiempo y la energía, elementos que serán básicos en la teoría de Laban.

Es evidente la relación e influencia que guarda esta nueva línea de pensamiento, con el pensamiento pedagógico de la época. Siglo en que se concretó el ideario pedagógico de la Escuela Nueva, con consecuencias importantes en los Sistemas Educativos y en la práctica docente futura. Nutrida de los avances de la Psicología de la Educación y de la Psicología Educacional, fundamenta su ideal pedagógico en la actividad del niño, valora su autoafirmación y la actividad espontánea.

Otorgaba especial importancia, siguiendo las ideas de Pestalozzi, a la educación integral, una educación intelectual, moral y física, que además debía ser activa, práctica y

autónoma. El pedagogo Suizo Adolphe Ferrière (1879-1960) consideraba que el impulso vital espiritual es la raíz de la vida y que es deber de la educación conservar y aumentar ese impulso.

El aporte que hace el educador norteamericano John Dewey (1859-1952) resultó propicio para la educación corporal. Este educador afirmaba que la enseñanza debía darse por la acción *learning by doing*, propuesta que generó con base en los planteamientos de la Escuela Nueva, la creación de métodos activos y creativos centrados en el alumno.

La creación de los Métodos activos se difundió rápidamente por Europa y Estados Unidos, ejerciendo una importante influencia en la educación musical. A lo largo de dos décadas 1940 y 1950 surgieron diversas propuestas pedagógicas como la del antes citado Dalcroze, creador de la Eurytmia, el belga Edgar Willems (1890-1978), el francés Maurice Martenot (1898-1980) y el psicólogo y educador musical estadounidense James Mursell, entre otros.

En materia de educación artística durante las primeras décadas del siglo XX, surge en oposición al enfoque academicista también nombrado de los artistas, una nueva corriente pedagógica denominada de los pedagogos, cimentada en la primacía del niño y el desarrollo de su personalidad artística, una formación integral que pretende el desarrollo de las potencialidades creativas.

Es en este momento en el que se acuñan conceptos como el de educación por el arte y libre expresión, conceptos que se convertirían en los pilares de la enseñanza más progresista. Así, después de años de aprender recibiendo preceptos que venían «desde fuera hacia dentro», se trataba ahora de invertir el proceso, aprendiendo en un proceso que iba «desde dentro hacia fuera». (Jiménez, Aguirre & Pimentel, 1994, p. 90).

El siglo XX rompía así con restricciones heredadas de siglos pasados y concretaba una educación integral, donde el punto de partida sería el equilibrio entre lo tangible y lo intangible, y que mejor camino que la relación cuerpo y alma siendo, esta la materia prima de las nuevas propuestas de la danza del siglo.

Las nuevas formas de la danza del siglo XX van a nutrir sus propuestas de las otras manifestaciones artísticas: el expresionismo el abstraccionismo y el surrealismo entre otras. Inicia una época de colaboración conjunta e interdisciplinar, plausible en la producción coreográfica desde los pioneros americanos de la primera generación, la generación fundadora de la *Modern Dance* llamada también generación histórica procedente de la Denishawn, la tercera generación y la nueva danza. Cabe destacar en el contexto europeo, la Escuela Bauhaus (1919) como una de los principales espacios educativos donde convergen procesos creativos y



comunicativos multidisciplinares, aportando importantes aplicaciones a la didáctica interdisciplinar. Un proyecto educativo basado en la fusión de todas las artes, donde se encuentran personalidades referentes de diversos lenguajes artísticos. Conviene referir la labor pedagógica de uno de sus maestros, Johannes Itten, quien integraba como recurso educativo el cuerpo en movimiento y el ritmo, para introducir principios organizativos del lenguaje plástico.

Retomando y reafirmando la percepción de la danza como lenguaje artístico y producto sociocultural, se hace cada vez más evidente en el devenir histórico esa relación dialógica que transcurre entre el artista y su producción coreográfica, con la sociedad a la que trata retratar. Una producción coreográfica especialmente dinámica provocativa y comprometida en este siglo en particular.

Ferreiro (2005), resume en tres aspectos los nuevos planteamientos que hace la danza moderna, rompedora en forma y contenido. Por un lado, menciona la relación del hombre como ser biológico y conexión con el universo, segundo su problemática psicológica consciente de sí mismo y su libertad y por último el hombre como ser social inmerso en una realidad. “La danza moderna pretendía que el espectador se reconociera como ser biológico y social, pensante y sensible en lugar de olvidarse de sí para identificarse con un personaje ficticio.” (Ferreiro, 2005, p. 99).

Por un lado, el grado de compromiso que adquiere las propuestas coreográficas de la generación histórica de la *Modern Dance* y sus discípulos, de una u otra forma hacen referencia al pensamiento pedagógico fenomenológico-existencialista, una filosofía que concibe la labor educativa como la afirmación de la existencia del niño, una existencia que está siempre formándose y que no es estática. “El hombre necesita decidirse, comprometerse, escoger; necesita encontrarse con el otro. Con eso muchas necesidades nuevas fueron incorporadas a la pedagogía contemporánea: desafío, decisión, compromiso, diálogo, duda, propias del llamado humanismo moderno.” (Gadotti, 2003, p. 168). Las obras de Martha Graham son un buen ejemplo de este compromiso, producto de una reflexión crítica, ejemplo de ellas son: *Immigrant* (1928), *Vision of the Apocalypse* (1929), *American Provincials* (1934) donde expone la influencia del puritanismo en la sociedad americana, *Chronicle* (1936) donde se revela contra el imperialismo, y *Immediate Tragedy* y *Deeep Song* (1937) un pronunciamiento en contra de los desastres de la guerra civil española entre otras. Una lista considerable de coreógrafos de distintas geografías podría sumarse nombres como Mary Wigman (1886-1973), *Hexentanz I* (1914), *Totentanz* (1917), *Hexentanz II* (1926); Kurt Jooss (1901-1979), *La mesa verde* (1932), *Seven Heroes* (1939) y Pina Bausch (1940-2009), *La consagración de la primavera* (1975),

*Los siete pecados capitales* (1976), *Renate immigrants* (1977), *Café Müller* (1978), *Como el mosquito en la piedra, ay sí* (2010), por hacer mención de los más referenciados.

Por otro lado, la visión de Dewey, de contemplar la educación como proceso y no como producto, “un proceso de reconstrucción y reconstrucción de la experiencia; un proceso de mejoría permanente de la eficiencia individual.” (Gadotti, 2003, pp. 148-149), evocan los procesos de creación coreográfica y la búsqueda de un lenguaje propio del movimiento, una búsqueda constante de experimentación, construcción y reconstrucción constante; una línea de pensamiento y metodologías que son esenciales en la Danza Moderna, la Danza Contemporánea y la Expresión Corporal.

Resulta Interesante, en el campo de la educación popular, la *Highlander Folk School*, fundada en el año 1932 por Myles Horton (1905-1990), una institución de formación de educadores situada en las montañas de los Apalaches, donde el proceso de enseñanza estaba basado en la cultura de los grupos que contenía. De esta manera se integraron al proceso la historia oral, canciones, dramas, bailes, con el objetivo de aumentar la confianza y la determinación.

Época rica en la construcción teórica de la danza, entendida esta no solo como una consecución de pasos, sino en principios del movimiento, herencia de Dalcroze y Laban y de un significativo número de maestros y teóricos que desarrollaron sus ideas en de diferentes partes de la geografía. (Ver tabla 2.5).

En Alemania surge la Danza Educativa así nombrada por Laban, una propuesta amplia e integradora de la danza, que reunía en un mismo espacio a la población general en torno al disfrute y beneficio del movimiento. Respondiendo a la comprensión del cuerpo como instrumento para la expresión, y al movimiento como medio de autoconocimiento, las distancias entre los profesionales y aficionados se estrechaban. Figura importante y discípulo de Laban, fue Kurt Jooss quien interesado en los problemas pedagógicos, desarrolló una nueva síntesis metodológica basada en los principios de ballet, la Eukinética y la Coréutica. Pensamiento Pedagógico que ha adoptado y desarrollado la formación profesional en Danza en Chile a través de la Escuela de Danza de la Universidad de Chile desde sus orígenes en el año 1941.

La literatura y la difusión del nuevo conocimiento, fueron claves para la práctica educativa. Obras como *Physionomie et Gest. Méthode pratoque d´après le système de François Delsarte* (1895, París) del discípulo de Delsarte Alfred Giraudet, *Las Bases de la Danza Clásica* (1934) de Agripina Vagánova, *Ballet Technique for the Male Dancer* (1985) de Nikolai I. Tarasov. De la misma manera las obras de Ted Shawn, *Gods who dance* (1929), *Dance we must*

(1940), *Every little movement* (1954) – considerada la mejor exposición que existe sobre el delartismo y sus consecuencias lógicas- y *Dance y A Basic Educational Technic*; las obras del teórico alemán Laban *Effort* (1947), *Modern Educational Dance* (1948), *The mastery of movement on the stage* (1950) y *Principles of dance and movement Notation*, (1954), entre muchos otros.

**Tabla 2.4. Referencia de la producción literaria de Danza del siglo XIX e inicios del XX (1807-1934)**

| Año          | Procedencia del texto         | Autor  | Título   |
|--------------|-------------------------------|--|--|
| 1803<br>1807 | San Petersburgo               | Jean-Georges Noverre   | Lettres  |
| 1820         | Madrid                        | Antonio Cairón   | Compendio de las principales reglas del baile  |
| 1820         | Milán                         | Carlo Blasis   | Traité élémentaire, théorique et pratique de l'art de la dansa   |
| 1828         | Londres                       | Carlo Blasis   | Code of Terpsichore  |
| 1830         |                               | Carlo Blasis   | Manuel complet de danse  |
| 1832         | Londres                       | E. A. Théleur.   | Carta sobre la danza.  |
| 1852         | Francia                       | Arthur Saint-Leon  | Sténochrégraphie   |
| 1860         | Copenhague,<br>Turín, Francia | Augusto Bourmonville   | (Escribió ocho cartas públicas)  |
| 1852<br>1900 | Rusia                         | Marius Petipa  | (notaciones personales)  |
| 1855         | Leipzig<br>Alemania           | Bernard Klemm  | Katechismus der Tanzkunst  |
| 1878         | Alemania                      | Thoinot Arbeau. – Reimpresión de Alberto Czerwinski,                               | Orchésographie   |
| 1886         | Italia                        | Luigi Manzotti   | (notaciones personales)  |
| 1887         | Alemania                      | Friederich-Albert Zorn   | Grammaire de la...   |
| 1888         | París                         | Thoinot Arbeau. – Reimpresión de F. Vieweg   | Orchésographie   |
| 1892         | Francia<br>Rusia              | Vladimir I. Stepanov   | Alphabet des mouvements du corps humain.   |
| 1895         | Paris                         | Alfred Giraudet  | Physionomie et Gest. Méthode pratoque d'après le système de François Delsarte                            |
| 1914<br>1915 | Rusia<br>Budapest             | Vavlav Nijinsky  | Notación propia  |
| 1922         | Alemania                      | Oskar Schlemmer  | Concepto Espacial  |
| 1922         | Estados Unidos                | Cyril William Beaumont, Stanislas Idzikowski. En colaboración con Enrico Cecchetti | A Manual of the theory and practice of classical theatrical dancing (méthode Cecchetti)                  |
| 1926         | Alemania                      | Rudolf Laban   | Kinétographie  |
| 1928         | Viena                         | Rudolf Laban   | Kinétographie  |
| 1928         | Inglaterra                    | Margaret Morris  | Notation of Movement   |
| 1929         | Estados Unidos                | Ted Shawn  | Gods who dance   |
| 1931         | Francia                       | Pierre Conté   | (Notación propia)  |
| 1932         | Londres                       | C-W. Beamont   | A Manual of the Theory and Practice of Classical Theatrical Dancing (Classical Ballet) (Cechetti Method) |
| 1934         | Rusia                         | Agripina Vagánova  | Las bases de la danza clásica.   |

*Fuente:* Elaboración propia a partir de varias fuentes.

**Tabla 2.5. Referencia de la producción literaria de Danza en el siglo XIX e inicios del XX (1940-1999).**

| Año  | Procedencia del texto | Autor   | Título                                     |
|------|-----------------------|---|--|
| 1940 | Estados Unidos        | Ted Shawn   | Dance We Must                              |
| 1946 | Buenos Aires          | Thoinot Arbeau. –Traducción al castellano de Teresa Vibrun de Lavallo | Orchésographie                             |
| 1947 | Alemania              | Rudolf Laban  | Effort                                     |
| 1948 | Alemania              | Rudolf Laban  | Modern Educational Dance                   |
| 1950 | Alemania              | Rudolf Laban  | The mastery of movement on the stage       |
| 1954 | Alemania              | Rudolf Laban  | Principles of dance and movement Notation, |
| 1954 | Estados Unidos        | Ted Shawn   | Every little movement.                     |
| 1955 | Inglaterra            | Rudolf & Joan Benesh  | Chorelogy                                  |
| 1979 | Estados Unidos        | August Bournonville. Traducción de Patricia N. McAndrew               | My theatre life                            |
| 1985 | Rusia                 | Nikolai I. Tarasov  | Ballet Technique for the Male Dancer       |
| 1999 |                       | August Bournonville. Traducción de Knud Arne Jürgensen                | Letters on Dance and Choreography          |

*Fuente:* Elaboración propia a partir de varias fuentes.

Un hito importante en la evolución de la enseñanza de la danza, fue el proyecto educativo Denishawnschool (1915), considerada por diversos autores la cantera de la danza en Estados Unidos durante la décadas de los años veinte y treinta. Una escuela con una visión integral y multidisciplinar que perseguía el desarrollo de la personalidad artística y donde el proceso de enseñanza aprendizaje transcurría con ciertos aires de libertad, al mismo tiempo que desencadenó una gran corriente estética. De aquí surge la llamada generación histórica: Martha Graham, Doris Humphrey y Charles Weidman, artistas de la danza que influirán considerablemente en la sociedad de su época y en el ámbito educativo y lo más interesante aún en las Universidades Norteamericanas.

En este sentido es interesante destacar el apunte que hace Bourcier (1981) y Baril (1987), sobre la primera incursión que hace la danza en las universidades norteamericanas en el año 1916. Situándola en el marco de la programación cultural, espacio que en nuestros días lo contiene la función de Extensión Universitaria. Cabe señalar que Estados Unidos fue el primer país en reproducir las primeras iniciativas de Extensión que se registran en la historia, situadas en la Universidad de Cambridge Inglaterra en el año 1867 bajo la denominación de Extensión Educativa.

De esta escuela salió una compañía cuya temporada de invierno fue también un éxito, que se confirmó en el verano siguiente bajo los auspicios universitarios - y se trató de la primera

vez que la danza entraba en las universidades norteamericanas: en el teatro griego de la Universidad de California, en Berkeley, se representó *A pageant dance of Egypt, Greece and India* (Una danza de época de Egipto, Grecia e India). (Bourcier, 1981, pp. 208-209).

Del porqué de la fuerza e ímpetu que tenía esta nueva forma de danza en Estados Unidos y de su implicación en el ámbito educativo, y en concreto el universitario hace mención Baril (1987) al referirse a la obra y labor pedagógica de Ted Shawn (1891-1972).

Antes de Ted, la danza en los Estados Unidos cuenta solo con un pasado bien pálido. No tiene pues que luchar con los principios establecidos de una Escuela, sino que debe llenar el inmenso vacío que siente ante el porvenir del arte que ha elegido expresar. (Baril, 1987, p. 57).

Este bailarín, maestro y coreógrafo, logró plasmar sus ideas mediante fórmulas que conectaban la práctica y la teoría en el ámbito académico. A través de sus conferencias-demostraciones llevó la danza a universidades y colegios de Educación Física desde julio de 1934 hasta el año 1939. En ellas explicaba los procesos coreográficos al mismo tiempo que desarrollaba un programa de preparación del bailarín que contemplaba varios aspectos como, un curso técnico de danza clásica, conferencias sobre el folklore y conferencias donde exponía las motivaciones de la danza en un contexto concretamente americano. (Baril, 1987). El apunte que señala Baril, esclarece el camino recorrido de la danza por las universidades norteamericanas, derivando en décadas posteriores en su consideración y tratamiento, escenario contrastante con el caso español, aspecto que se aborda ampliamente en el tercer capítulo de la Tesis.

En este acercamiento entre danza y universidad es especialmente excepcional el proyecto Jacob's Pillow, en sus inicios una granja propiedad de Ted Shawn destinada a la formación y creación coreográfica. Años más tarde en 1941, bajo la iniciativa de un grupo de personas se planteó un gran proyecto, que cristalizará con la creación de la Universidad de la Danza, bajo la dirección de Ted durante un período de cinco años como mínimo, y al cual se incorporará el Jacob's Pillow Dance Festival. (Baril 1987). Conviene mencionar que ese mismo año 1941 y al extremo opuesto del continente se fundaba en la Universidad de Chile la primera Escuela de Danza circunscrita en una universidad Latinoamericana.

Una segunda institución que marca un referente histórico en la relación danza universidad, fue el Bennington College, una institución innovadora que abrió sus puertas a la danza moderna confiriéndole respetabilidad académica y el estatus intelectual y cultural que le correspondía. Por sus aulas pasaron aproximadamente 1.000 estudiantes de diferentes estados

y países, su modelo educativo alcanzó reputación internacional y amplió su circunscripción e influencia inspirando a otros colegios americanos a convertirse en canteras y puertos de apoyo para el desarrollo de la danza moderna en los años siguientes. (Baril, 1987).

Para comprender la apertura de la danza en las universidades norteamericanas, habrá que redirigir la mirada hacia una amalgama de acontecimientos y al particular pragmatismo de la sociedad norteamericana, que entiende la danza desde una perspectiva más amplia e integradora. Se sitúa en un primer momento, como una subdivisión de la formación en Educación Física y posteriormente ocupando un espacio conjunto con la Música y el Teatro, hasta verla situada en un espacio propio dentro de las universidades, sobre este camino de conquista y legitimación se detallará en el siguiente capítulo.

No obstante, es interesante mencionar la relación que guarda el desarrollo de la Extensión Universitaria en Estados Unidos en favor de una apertura de mente en las administraciones educativas en torno a la formación profesional en danza. En este sentido la nueva concepción de Extensión Universitaria, propiciada por la Land-Grant Philosophy (1862), en su planteamiento universidad y sociedad, impulsaron el servicio de extensión, los programas de investigación y facilitaron el acceso a las universidades, aspectos que ampliarían los márgenes de acción y concepción del quehacer universitario. (Bonnen, 1998).

Las nuevas formas de la danza continuarán su evolución y trasciende a lo que hoy se conoce como Danza Contemporánea, una forma de danza caracterizada por la libertad de expresión, una búsqueda constante de formas y caminos y sobre todo una implicación entre el creador y su entorno. La Danza Contemporánea es un lenguaje artístico. Con estos rasgos se acerca paulatinamente al ámbito educativo, aparecerá con distintas nomenclaturas, primero tímidamente en los contenidos y programas de asignaturas relacionadas con la Educación Física, la Música y el Teatro y posteriormente de forma más decidida como una oferta educativa en las aulas universitarias.

De los caminos transitados por la danza hacia su incardinación en la universidad dará cuenta el siguiente capítulo, relacionando diacrónicamente la evolución del pensamiento pedagógico en su apertura a la corporeidad con la evolución del cuerpo teórico de la danza, así como los nexos entre diversas disciplinas que de forma directa y otras tangencialmente, profundizan y amplían la teorización de la danza. Una ruta trazada que se hace evidente desde las antiguas civilizaciones en la relación que guarda la danza con el ejercicio físico, el juego y la música en el ámbito educativo, espacios que en la actualidad se traducen en las vías de inclusión de la danza en la universidad, como asignatura en las titulaciones de Educación concretamente en las enseñanzas de la Educación Física y las enseñanzas de la Música.

### **3 LA ENSEÑANZA SUPERIOR EN DANZA EN LA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA**

#### **3.1 Mapa orientativo del panorama internacional de los estudios de Danza en la enseñanza universitaria. Principales áreas de influencia**

El panorama internacional de las enseñanzas universitarias de danza es un tema sumamente amplio, complejo y heterogéneo, que responde a una diversidad de contextos históricos, sociales, culturales y de política educativa característicos de cada geografía. Sin embargo, es posible trazar un mapa orientativo sobre las regiones y países más influyentes, con el fin de aportar una visión panorámica de los procesos de inclusión de la danza como arte y disciplina académica en la enseñanza universitaria.

En este sentido, respondiendo por un lado al reconocimiento histórico de países pioneros y referentes de las regiones más representativas y por otro lado, a la influencia que algunos países ejercen en el caso español, se expone en tres apartados, Estados Unidos, Latinoamérica y Las áreas de influencia del contexto europeo, un recorrido histórico cronológico, destacando los procesos más representativos que se generaron diacrónicamente, a través de tres ejes temáticos. En primer lugar se identifican los acontecimientos históricos que directa o tangencialmente propiciaron su consideración en la universidad, en segundo lugar se abordan los espacios y las formas de aproximación entre los profesionales de la danza y el mundo académico y por último los diferentes caminos de consolidación de la danza en el ámbito universitario.

El primer apartado aborda el caso de Estados Unidos, por ser el primer país en circunscribir la danza como disciplina académica en la enseñanza universitaria. El desarrollo del cuerpo teórico así como el abordaje amplio de su conceptualización desde la primera mitad del siglo XX y, especialmente el acercamiento entre los profesionales de la Danza Escénica y académicos de las Ciencias de la Educación, favoreció en gran medida su incardinación en la universidad. Su devenir histórico ha sido influencia directa para Latinoamérica y algunos países Europeos, en especial El Reino Unido y contrasta significativamente con el tratamiento histórico que ha tenido la danza en el ámbito universitario español.

El segundo apartado recoge los países más representativos de Latinoamérica agrupados a través de un criterio de distribución geográfica y cultural regional: Centroamérica, El Caribe y Sudamérica. Conviene referir que su abordaje más amplio aunque no exhaustivo, responde al interés de visibilizar y poner en valor el tratamiento y estatus de la danza en las universidades latinoamericanas. Una apertura que a pesar de los diversos inconvenientes, especialmente de

índole política y económica, se han decantado por dar respuesta positiva, aunque aletargada en el tiempo, a la reivindicación histórica de los estudios de Danza en el Sistema Universitario Latinoamericano. Un escenario contrastante con el caso español que, por su especial distanciamiento entre danza y universidad en lo que a oferta académica se refiere, ofrece un aporte significativo al reunir una diversidad de experiencias latinoamericanas, que ilustran las diversas vías de inclusión de la danza como disciplina académica y artística en las universidades.

Por último el tercer apartado expone las áreas de influencia más significativas del contexto más próximo, el contexto europeo. La amplitud, diversidad y complejidad que lo caracteriza, conduce a formular un intento de síntesis del camino recorrido de la danza hacia las aulas universitarias. Intento de síntesis en el sentido de reconocer que tan ardua labor va más allá de los recursos y propósitos que plantea la Tesis, limitándonos a exponer los acontecimientos más significativos que permitan explicar de forma gradual su desarrollo histórico con una visión de conjunto. Por otro lado, el recorrido se ciñe a las principales áreas de influencia (latina, anglosajona y centroeuropea) que señalan los principales documentos publicados a raíz del proceso de integración del Espacio Europeo de Educación Superior (en adelante EEES), es decir los informes anuales publicados por el Ministerio de Educación del Gobierno de España y una serie de documentos dictámenes, informes y artículos que se han publicado en ese especial contexto.

No obstante, es preciso mencionar el desarrollo de los estudios e investigaciones de danza en Australia. Un desarrollo especialmente alentado por el reconocimiento social de la danza como elemento importante de la actividad cultural y educativa. Labor emprendida a raíz de la Conferencia de Educación sobre Danza en agosto de 1977 en Melbourne y que dio como resultado la creación de la Asociación Australiana para la Educación de la Danza (AADE), fundada por , Hanny Exiner, Warren Lett, Shirley McKechnie, Keith Bain y Peter Brinson. En este sentido es interesante la relación de colaboración entre Reino Unido y Australia para el desarrollo de la danza a través de Peter Brinson, una de las personalidades relevantes en el ámbito artístico, académico y de gestión en Reino Unido, figura clave para la integración de los estudios superiores de Danza en la enseñanza universitaria (1977), datación que además coincide con la creación de la AADE.

Desde su creación la AADE produjo en colaboración con diversas instituciones nacionales e internacionales, una serie de proyectos y programas de gestión educativa, desarrollo de políticas públicas de danza e investigaciones y producción artísticas. En 1986 elaboró un estudio que promovía la oferta de cursos en la educación superior *Further studies in*



*dance: a guide for Australian students*. En 1992, ya transformada en el Australian Dance Council - Ausdance, participó en el primer Festival de Danza promovido por el Departamento de Danza de la Universidad de Adelaide. En 1999 gestionó con el Instituto Australiano de Deportes (AIS) la inclusión de estudios de danza en el Programa Nacional de Educación y Carrera de Atletas, una vía de inclusión recurrente en la mayoría de las experiencias indagadas. En el año 2008 produjo una fuerte campaña nacional para incluir las artes en el plan de estudios a nivel nacional, consiguiendo un año después su integración en la segunda fase del currículo nacional. En definitiva una ardua labor que desde diferentes espacios logró el reconocimiento social de la danza hasta encontrarla actualmente integrada en las enseñanzas universitarias, circunscrita generalmente en los Departamentos de Artes Escénicas, un dato que desvela su consideración de disciplina artística académica, con un espacio propio fuera del tradicional ámbito de la educación física. (Ausdance, 2016).

Un tercer aspecto a destacar del país en mención, es el desarrollo de la investigación, caracterizada por una diversidad de líneas de investigación, una oferta de programas en investigación, una dinámica publicación académica (*Dance Australia*, *Writing on Dance*, *Brolga*, Instituto Nacional de Artes e Industrias Creativas de la Universidad de Auckland, QUT Creative Industries Faculty de la Universidad de Tecnología de Queensland, entre otros) y la transferencia del conocimiento. (Carter, 2003).

Por otro lado, el señalamiento de distinción entre arte y actividad física que hace las universidades australianas lo comparten los estudios de danza en Nueva Zelanda. País que a pesar de no disponer de una base sólida como el caso de Australia, ha impulsado el binomio enseñanza-investigación a través la oferta académica de la Universidad de Auckland, institución reconocida internacionalmente por ser el principal centro de investigación de posgrado en danza de Nueva Zelanda. A través de las Escuelas de Arquitectura y Planificación, Bellas Artes, Música y Estudios de Danza de la Facultad de Arte Creativas, se ofertan una diversidad de programas que vinculan la investigación con la enseñanza y que transcurren alrededor de cinco ejes temático: (a) la coreografía como investigación creativa, (b) la investigación en danza y comunidades, (c) la investigación en educación para la danza, (d) el rendimiento interdisciplinario y (e) el análisis crítico de la danza. Por otro lado destaca también el programa de estudios de doctorado, diversificando su oferta entre los estudios de filosofía, Doctor of Philosophy (PhD) y los estudios artísticos creativos, PhD with a creative practice component. (University of Ackland, 2018).

Por último, subrayar el señalamiento que hacen los académicos de danza de la Universidad de Auckland, al reconocer en la diferenciación, que sitúa la danza en la artes

escénicas fuera de la actividad física, su incorporación curricular en los contextos de educación primaria, secundaria y superior. (Buck, O'Brien, & Snook, 2014).

Este breve recorrido histórico desvela una serie de temas de índole social, político y económico con los que la danza se relaciona de forma directa y tangencial en las diversas geografías. Alrededor del trinomio arte-cultura-educación se desprenden temas como la Enseñanzas Artísticas en los Sistemas Educativos Nacionales, el sector de las Industrias Culturales y Creativas (ICC) y su aporte al desarrollo economía, las políticas culturales y sus diversas posturas relativas a la danza y la reivindicación de la profesión dancística. Una diversidad de discursos concatenados, que bien pueden incentivar un análisis crítico, como un ejercicio de opinión informada para el desarrollo de nuevas líneas de investigación.

### 3.1.1 Estados Unidos, primer país en circunscribir la danza en el sistema universitario

Las universidades norteamericanas fueron las primeras en la historia en circunscribir la danza como arte y disciplina académica, confiriéndole respetabilidad y el estatus intelectual y cultural que le correspondía en el mundo académico y consecuentemente en la sociedad. Una amalgama de acontecimientos sociales, políticos, económicos y culturales ampliaron la mente y visión de quienes tenían la capacidad y el poder de hacer cambiar el estatus y la oferta de la danza en el ámbito universitario.

Por un lado, el nuevo concepto de Extensión Universitaria, propiciado por la Land-Grant Philosophy (1862), amplió su campo de actuación, impulsando la investigación y facilitando el ingreso de una sociedad diversa y plural a las aulas universitarias. Recién entrado el siglo XX el contexto social que generó la Gran Depresión de 1929 despertó un sentimiento de regeneración y reconstrucción social de forma más justa y progresista, que dio como resultado una apertura de mente en la sociedad norteamericana.

En materia de políticas públicas, los años sesenta resultaron cruciales para el desarrollo de la danza. El Programa Great Society impulsado por el presidente demócrata Johnson B. Lyndon (1963-1968) incluía una serie de reformas educativas y culturales que incentivaron a través de la creación de agencias federales y estatales la financiación pública directa de las artes. También la financiación llegó de forma directa, desde el sector privado a través de fundaciones.

Pero sin lugar a dudas, el mayor estímulo provino de la paulatina influencia de los profesionales de la danza en el ámbito artístico y cultural. Durante la primera mitad del siglo XX la producción coreográfica y los planteamientos filosóficos y pedagógicos de la naciente *Modern Dance Americana*, influyeron considerablemente en personalidades de la vida

académica del ámbito de la Educación Física (en adelante EF). De hecho la primera mención de la danza como contenido educativo fue en el Catálogo de Curso de la Universidad de Utah, como un componente de la EF en el año 1906. (Habel, 2010).

En un primer período la danza estuvo relacionada con el desarrollo de la EF en la enseñanza superior. Su tratamiento y percepción en el ámbito educativo evolucionó en la medida que se consolidaba su teorización, una perspectiva amplia e integradora que a lo largo del tiempo la relacionó con otras ramas del conocimiento, hasta llegar a ocupar un espacio independiente y a partir de ahí un desarrollo caracterizado por una diversificación de enfoques, propiciado por la relación dialógica con otras disciplinas artísticas.

O'Brien (1966) señala que su inclusión en el ámbito educativo, responde a los diversos atributos que se le confieren y a la percepción que se tiene de ella. En un primer período (1885-1904) como ejercicio saludable y posteriormente como medio de expresión, favorecida por las aportaciones de Delsarte y la Gimnasia armónica. Por otro lado, la visión que aportó el proyecto educativo de los profesionales de la Danza Rut Saint Denis y Ted Shawn, la Denishawn School creada en el Los Ángeles en 1915 enfatizó el sentido artístico y expresivo de la danza, a tal punto que desarrolló una influyente corriente estética en el ámbito artístico estadounidense. Baril (1987) describe así la Denishawn:

Un centro de actividad donde se desarrollan las experiencias susceptibles de estimular la imaginación del bailarín un lugar donde cada uno puede no solo recibir una formación sino también buscar y descubrir lo que, tarde o temprano, contribuye a la afirmación de su personalidad artística (Baril, 1987, p.66).

La Denishawn desarrolló planteamientos congruentes con la Escuela Nueva (1889), conocida en Estados Unidos como *Progressive Education*, un movimiento de renovación pedagógica abanderado por términos como actividad, individualización, socialización y creatividad, que ya para el año de fundación de la Denishawn School, contaba con más de trecientas instituciones y centros de investigación pedagógica, después de que se fundara en 1893 la Asociación Nacional para el Estudio del Niño y tres años más tarde la University of Chicago Elementary School en 1896.

Por esta nueva vía y enfoque, la danza fue impartida en los planes de estudio de Educación Física en la enseñanza superior norteamericana, acercando la educación corporal escolar a una perspectiva artística. Este acercamiento produjo una importante producción literaria por parte de docentes Educación Física que acentuaba el valor expresivo de la danza y sus implicaciones didácticas.

Favorecido por ese particular contexto, por un lado una percepción amplia de la danza asociada a la expresión individual y al lenguaje artístico, y por otro una apertura e interés del ámbito académico que a su vez investigaba y publicaba, se incrementó la demanda de maestros calificados para la enseñanza de la danza. Esta fue la vía por la que se incluye la danza como componente educativo en los programas de estudio de EF.

El primer plan de estudios fue diseñado por Margaret Newell H'Doubler en la Universidad de Wisconsin, Madison en el año 1927, programa que inspiró y sirvió de modelo para otras instituciones. Cabe destacar como ejemplo, de los diversos esfuerzos de H'Doubler por integrar la danza en la universidad, la creación del grupo estudiantil "Orchesis" en el año 1917, con el objeto de evidenciar la demanda y necesidad de ampliar las oportunidades de practicar danza, así como una fructífera publicación entre los que destaca *Dance: A Creative Art Experience* publicado en 1940 (O'Brien, 1966). Este apunte revela un dato curioso y es el hecho de que en diversas geografías y en períodos diferentes la vía de la Extensión Universitaria en su labor de promoción y extensión de la cultura ha sido la puerta de entrada para la danza y a partir de ahí se han impulsado propuestas hacia otros espacios en la universidad y quizás el más anhelado, su inclusión como oferta académica profesionalizante.

En estos años se insistía en las posibilidades creativas y expresivas de la danza como contenido educativo y se le percibía como un medio para expresar la vida emocional y promover el crecimiento, la creatividad y el pensamiento individual. En este sentido, se hace énfasis en que los aspectos perceptivos, motrices expresivos y comunicativos que contemplan la EF en las universidades norteamericanas eran cubiertos por la danza, por consiguiente la configuración de una nueva disciplina no fue necesaria, realidad contrastante con el recorrido de la danza en la EF en la Universidad Española donde los aspectos antes mencionados han sido cubiertos por la Expresión Corporal.

Los maestros que impulsaron el valor educativo de la danza a través de la EF, fueron vigorosamente influenciados por los profesionales. De hecho algunos de ellos se inscribían en los cursos de verano de Martha Graham y Doris Humphrey y llevaron estas técnicas y metodologías a las aulas. Los planteamientos filosóficos, la metodología y la técnica proveniente del mundo profesional, aportaron un nuevo énfasis al abordaje de la danza en el ámbito de la educación superior

Por otro lado, aunque la aportación de los profesionales fue bien recibida y admitida, algunos de sus postulados fueron cuestionados, desvelando la necesidad de determinar cuáles serían las prácticas propicias para la formación de maestros de EF. Las propuestas se consolidaron en la concreción del National Section on Dance en el año 1932, quedando

esclarecida la conceptualización de la Danza Creativa como la vía propicia para desarrollar sus implicaciones educativas. (O'Brien, 1966).

Los años treinta fueron cruciales para la comprensión de la danza como disciplina artística, evidenciando una necesidad de legitimación y respaldo desde la administración universitaria. Dos acontecimientos fueron decisivos en esta década, la creación del Bennington College Summer School of Dance, en un inicio en modalidad de curso de verano y más tarde de forma permanente y por otro lado la presencia más plausible de profesionales de la danza en el ámbito académico.

Precisamente en las profundidades de la Gran Depresión hizo su aparición en una pequeña universidad de mujeres progresistas en las montañas de Vermont, el Bennington Summer School of Dance (1934-1942), primer centro dedicado a la formación en danza moderna resguardado por una institución de enseñanza superior. Su residencia cambió en años posteriores trasladándose al Connecticut College en 1948, y a la Universidad de Duke en Durham Carolina del Norte en 1977.

Bajo la visión de sus fundadoras Martha Hill y Mary Josephine Shelly, de aprender a través del contacto directo con profesionales, llegaron al entorno universitario artistas escénicos de renombre para trabajar en proyectos colaborativos e interdisciplinarios. El Bennington reunió en torno a sus proyectos a personalidades de la danza como Martha Graham, Doris Humphrey, Charles Weidman y Hanya Holm, conjunto de artistas que llegó a ser conocido en el Bennington como *The Big Four*. Este centro atrajo también personalidades de diversos campos artísticos y literarios como a John Martin, primer crítico de danza del New York Times, el actor y director de cine Norman Lloyd, los compositores John Cage y Louis Horst, el diseñador y escenógrafo Arch Lauterer, y el escultor Alexander Calder, entre otros. (Feck 2011).

En este sentido Bourcier (1981) afirma “que toda la generación norteamericana de los decenios de 1930 y 1940 encontró allí la expansión de su formación” (p. 214). Y es justamente la presencia de estos profesionales, la que evidenció la necesidad de ampliar y cambiar el enfoque de la danza en el entorno universitario, un nuevo enfoque basado en la naturaleza y esencia de la danza, su filosofía, su técnica así como los requerimientos del proceso creativo. Conviene recordar ese primer acercamiento entre danza y ámbito académico propiciado por Ted Shawn a través de sus conferencias-demostraciones, labor encomiable que elevó el entendimiento de la danza a lo largo de cinco años en diferentes universidades y colegios.

El efecto del acercamiento entre los profesionales de la danza y el mundo académico, fue esclarecer y determinar en la administración universitaria la legitimación de la danza como arte y disciplina artística, desligada de la enseñanza de la EF. Fue en la década de los años

sesenta cuando la danza empieza a ocupar un espacio desligado de la Educación Física como subdivisión de esta y es ubicada administrativamente en el departamento de música o teatro. (Hayes, 1976).

Por otro lado, conviene referir la apertura que alcanzó la danza una década anterior propiciada por la concepción igualitaria de la danza de Rudolf Laban<sup>9</sup>. En los años cincuenta numerosos colegios y universidades crearon departamentos de danza, para ofertar a la comunidad universitaria en general el acceso a la danza, adquiriendo créditos para la conclusión de la formación.

Uno de los factores que incidieron de forma decisiva en el desarrollo de la danza en los años sesenta fue el componente económico. A lo largo de tres décadas el apoyo gubernamental fue crucial en términos de financiación y actividad. La aprobación de la *National Arts and Cultural Development Act* en el año 1964 por el demócrata Lyndon Johnson permitió a través de consecutivas leyes la creación de las dos instituciones que facilitarían las condiciones materiales necesarias para el desarrollo de las artes. The National Endowment for the Arts (en adelante NEA) y The National Endowment for the Humanities (NEH). (Habel, 2010).

Una segunda fuente de financiación directa, provenía del sector privado a través de fundaciones y asociaciones. La primera concesión de una fundación dirigida a una universidad para el desarrollo de la danza la lleva a cabo la Fundación Rockefeller en el año 1966 para crear el Utah Repertory Dance Theatre, constituyéndose como la primera compañía profesional residente en una universidad. (Habel, 2010).

El esfuerzo desde distintas instancias para el desarrollo de la danza en el ámbito educativo en los años sesenta, marcó un precedente importante en colegios y universidades en todo el país. Mucho tuvo que ver en ello la iniciativas de Jean Erdman y Betty Lind a través de The American College Dance Festival (ACDF). Un proyecto que patrocinó conferencias regionales y festivales de danza dirigidas a colegios y universidades con el objeto de estimular y valorar la labor creativa y docente en el ámbito de la educación superior.

Un segundo pilar para la danza en materia institucional fue The Council of Dance Administrators (en adelante CODA) creado por Alma Hawkins directora y fundadora del Departamento de Danza de la Universidad de California en el año 1967. Organización que desempeñó un papel relevante en la comprensión de la danza en el ámbito académico.

---

<sup>9</sup> Los postulados de Laban fueron inspiración y guía de las nuevas tendencias pedagógicas de la danza en los Estados Unidos. A finales del año 1926 Laban dictó diversas conferencias en New York, Chicago y los Ángeles. Mary Wigman viaja con su grupo a Estados Unidos en 1930-1931 y 1933, y en 1931 abre una escuela de danza en New York bajo la dirección de su alumna Hanya Holm, bailarina, coreógrafa y pedagoga que edifica la síntesis entre la danza de Europa Central y la danza americana.

Emergente en un contexto clave de debate nacional, sobre el espacio que debía ocupar la enseñanza de la danza, si bien en Facultades de Educación o de Bellas Artes, en Colegios o Universidades. El trabajo del CODA fue clave para la construcción de los planes de estudio de los Departamentos de Danza de todo el país, percibiéndola amplia e integral como expresión artística y disciplina académica.

Un buen grupo de académicos se dieron a la tarea llevar la danza a sus universidades con una comprensión de esta como arte y disciplina académica: Alma Hawkins (UCLA), Helen P. Alkire (Universidad Estatal de Ohio), William Bales (SUNY-Purchase), Margaret Erlanger (Universidad de Illinois, Urbana-Champaign), Charlotte Irely (Universidad de Colorado, Boulder), Louise Kloepper (Universidad de Wisconsin, Madison), Dorothy Madden (Universidad de Maryland), Nancy W. Smith (Florida State University), Shirley Wimmer (Universidad de Ohio), y Carl Wolz (Universidad de Hawai). (Habel, 210.).

En las conferencias se debatieron sobre el papel de la danza en la educación y se establecieron pautas de desarrollo curricular. En consecuencia, hubo un incremento en la oferta de programas de danza en las universidades y un aumento considerable en la demanda estudiantil. Dentro de las estructuras de las universidades se abrieron Departamentos de Danza y se especializaron programas de posgrados. La danza comenzaba a expandir su espacio como arte dentro del mundo académico.

Por otro lado, el apoyo del gobierno federal desde el NEA continuó impulsando programas para el desarrollo de la danza, ejemplo de ello en los años ochenta es el programa Dance on Tour implementado en el año 1989. El programa tenía como objetivo llevar la danza a todos los rincones del país a través de residencias artísticas en comunidades pequeñas con escaso acceso a la danza profesional. Beneficiarios de esta financiación fueron proyectos de Danza Educativa en distintos espacios de la geografía de Estados Unidos.

La suma de esfuerzos conjuntos desde diferentes frentes impulsó el desarrollo de la danza en el ámbito de la educación superior en los Estados Unidos desde inicios del siglo XX, mostrando un incremento considerable en los años treinta y en los años sesenta.

Por un lado, el impulso de los profesionales de la danza y en especial la generación pionera y la generación histórica de la *Modern Dance Americana* fue crucial para la comprensión de la danza como objeto educativo, ampliando su alcance más allá de la tradicional escena profesional. Desde el ámbito académico, los planteamientos progresistas y renovadores de docentes y autoridades de la enseñanza superior de la EF abrieron las puertas a la danza. Del mismo modo el apoyo desde instancias gubernamentales a través de la aprobación de leyes, creación de instituciones y financiación de programas, desencadenaron una respuesta positiva

y entusiasta en la sociedad. Un contexto sin duda favorecedor, sin hacer menos caso de las vicisitudes que presenta siempre los cambios educativos, acentuados en espacios como el ámbito universitario, pero que sin lugar a dudas sitúan a las universidades norteamericanas como las primeras y más vanguardistas en el ámbito de la enseñanza superior en Danza.

Este entusiasmo cruzó fronteras y se extendió a las universidades latinoamericanas estableciendo convenios de cooperación, facilitando el intercambio de artistas, docentes e investigadores de danza que llevarían la inquietud de establecer la oferta de formación superior en danza.

### 3.1.2 Latinoamérica y El Caribe, una apertura a la danza en las aulas universitarias

El presente apartado expone un mapa orientativo del proceso de reconocimiento e integración de la danza en la enseñanza superior en los países Latinoamericanos y del Caribe. Atendiendo a la diversidad socio geográfica, caracterizada por una significativa asimetría de desarrollo económico y desigualdad social, se expone un conjunto de países que históricamente han sido pioneros y referentes regionales de la enseñanza superior en danza, como son Chile, Costa Rica y México. De este primer grupo se describen las experiencias que han promovido la sistematización de la enseñanza, el contexto que favoreció su inclusión en la universidad, así como la consolidación de los centros.

La exposición de un segundo conjunto de países corresponde a su división geográfica y cultural: Centroamérica, América del Sur y el Caribe (Antillas Mayores). Por la diversidad y amplitud que contempla, se esboza un breve recorrido de los procesos que derivaron en la profesionalización de la danza, subrayando aquellos rasgos que le son distintivos.

#### 3.1.2.1 Países referentes de los estudios de Danza en la enseñanza universitaria latinoamericana: Chile, Costa Rica y México

##### **Chile (1941)**

El recorrido de los estudios de danza hacia su introducción en el Sistema Universitario Latinoamericano, es un ejemplo más de la dinámica sistémica de acontecimientos históricos entre continentes

América sería la beneficiaria de la emigración de reconocidos artistas de la danza europea producto de la profunda crisis de la Primera y Segunda Guerra mundial. A través de giras internacionales llegaron a Latinoamérica artistas que claramente percibían en los países



de recepción, un espacio propicio para el desarrollo de su arte. Ejemplo de ello es Chile, país que desde inicios del siglo XX se beneficiaría a corto y mediano plazo de ese encuentro con bailarines europeos de fama mundial.

Los años veinte y treinta en Chile, experimentaron un dinamismo artístico inspirado en las vanguardias europeas. Surgieron diferentes agrupaciones multidisciplinares que manifestaban la necesidad de reconocimiento y respaldo institucional, labor que asumió desde un primer momento la Universidad de Chile (1842). En el año 1929 se crea la Facultad de Bellas Artes albergando las tres instituciones que regían las enseñanzas artísticas del país, el Conservatorio Nacional de Música, la Escuela de Bellas Artes y años más tarde en el año 1940 el Instituto de Extensión musical.

Clave para el desarrollo de las artes, fue la visión de los gobiernos de transición democrática (1920-1973). A través de su concepción de Estado de Compromiso, se impulsaron los procesos de transición democrática, aplicando como elementos importantes de cambio la educación y dentro de ellas las artes. El Gobierno de Pedro Aguirre Cerda (1938-1941) tenía como lema “Gobernar es educar” (Cifuentes, 2007, p. 59) y el programa de gobierno de Salvador Allende (1970-1973) de Unidad Popular era “Arte para todos”, proceso que fue interrumpido por el Golpe de Estado en el año 1973 y que demarca un período de separación entre la danza y el Estado.

En los primeros años de la dictadura comienzan a desarticularse todas las organizaciones que tienen que ver con la cultura. Lo mismo sucede con las organizaciones sindicales, vecinales y asociativas. El desmantelamiento y persecución se da también al interior de las universidades, designando rectores en las instituciones del Estado y encarcelando a profesores y alumnos considerados opositores al régimen. Por ejemplo, la Facultad de Artes de la Universidad de Chile, según el régimen representaba un «foco de marxismo» (Donoso 116) y era necesario intervenirla. (Ponce, 2014, p. 107).

En concordancia con el caso de Estados Unidos, en Chile también se introduce la danza como contenido educativo en los estudios de Educación Física a través de la asignatura Rítmica y Danza impartida en el en el Instituto Superior de Educación Física<sup>10</sup> de la Universidad de Chile. Una iniciativa acompañada desde el año 1928 por la profesora Andrée Hass, pionera de la Danza Moderna chilena y discípula de Dalcroze. Un enfoque a partir de la relación que guarda

---

<sup>10</sup> El Instituto Superior de Educación Física anteriormente llamado Instituto de Educación Física y Manual paso a formar parte de la Universidad de Chile en el año 1918 y fue desde su creación en el año 1906 a través de un Proyecto de Ley el primero de su condición en Latinoamérica. Las asignaturas que albergaba en un primer momento eran: Trabajos Manuales, Dibujo, Caligrafía, Educación Física, Economía Doméstica y Taquigrafía.

la rítmica de Dalcroze con la Danza Moderna y que fue especialmente desarrollado a través del trabajo conjunto entre profesores de danza, de educación física y bailarinas del Ballet Nacional. El desarrollo de la asignatura adquirió diferentes denominaciones que albergaban contenidos de Expresión Corporal, Danza y expresiones folklóricas, y estaba orientada a la formación de maestros así como incentivar la inclusión de la danza en el Sistema Educativo Nacional. Su desarrollo derivó en la inclusión de la danza en la reestructuración del plan de estudios del año 1948 quedando circunscrita en el Departamento de Educación Física, como una cátedra más del conjunto de conocimientos. Dato revelador es el tratamiento diferenciador que se hace de la Danza, las Danzas Folclóricas y la Gimnasia, probablemente propiciado por la inclusión de los estudios de Danza en el sistema universitario siete años antes, esclareciendo y desarrollando su cuerpo teórico así como sus implicaciones didácticas.

El Departamento A de Educación Física queda constituido por las siguientes cátedras: Biología General, Anatomía Humana, Fisiología Experimental, Bioquímica y Nutrición, Primeros Auxilios, Kinesiterapia, Puericultura (mujeres); Higiene, Biotipología, Biometría y Bioestadística, Mecánica del Aparato Locomotor, Teoría de la Gimnasia, Gimnasia Práctica (hombres y mujeres); Didáctica Especial de la Gimnasia, Atletismo (hombres y mujeres); Natación (hombres y mujeres); Basquetbol (hombres y mujeres); Fútbol (hombres); Vólibol. Juegos y Rondas, Danzas (mujeres); Danzas Folklóricas, Música, Canto Coral, Educación Física Social, Historia de la Educación Física, Recreación. (Bisquertt, 1957, p. 11).

Un segundo hito propiciado por la coyuntura fatal de la Segunda Guerra Mundial, beneficiaría considerablemente el ámbito artístico del país. La visita del Ballet de Kurt Jooss, cambió el panorama educativo de la danza chilena. Los integrantes de la compañía Ernst Uthoff, Lola Vodka y Rudolf Pescht, fueron contratados por el Instituto Musical de la Universidad de Chile para desarrollar en conjunto con Andrée Hass, las bases de lo que sería la Escuela de Danza (1941), precedente del actual Departamento de Danza de la Universidad de Chile. En ese mismo año también el teatro se incorpora como disciplina universitaria con la creación del Taller Experimental de teatro predecesor del actual Departamento de Teatro de la Universidad de Chile.

Bajo estos gobiernos, la formación superior de las expresiones artísticas pasó a integrar el Sistema Universitario. Una profesionalización avalada por el Estado que además de revestirla de valía y asignar recursos, otorgó plena libertad artística. También, mediante la Extensión Cultural se logró sacar la cultura de su antigua estructura oligárquica para llevarla a los nuevos grupos en ascenso social, gracias al nuevo compromiso del gobierno. (Cifuentes, 2007).

Dato interesante de mención, es el número de matrículas y la demanda de postulantes en el primer año de apertura de la Escuela de Danza. “se inauguraron las actividades de la Escuela de Danza, seleccionando setenta postulantes entre los centenares que acudieron a solicitar matrícula.” (Cifuentes, 2007, p. 67). Esta cifra revela la demanda ciudadana por la profesionalización de la danza, probablemente alentada por el énfasis que daba a las artes y la educación, las políticas culturales de los gobiernos de transición democrática (1920-1973). Formula esencial para la reivindicación de los lenguajes artísticos en cualquier país, es el apoyo conjunto de los pilares que sustentan el desarrollo social: la normalización e institucionalización de la enseñanza y el ejercicio profesional, la asignación de mecanismos y recursos para su desarrollo, así como una visión de conjunto de política educativa y cultural que abarque democráticamente los conocimientos, la investigación y la intervención educativa.

Como dato esclarecedor de la importancia que daba la universidad a las enseñanzas artísticas, es el llamamiento que hacen los profesionales de la Educación Física al tratamiento democrático y la asignación de recursos equitativos para las diferentes Escuelas Universitarias. Sin duda alguna, escenario contrastante con la situación de las enseñanzas artísticas superiores en el Sistema Universitario Español, subrayando la datación de este señalamiento en el año 1957.

Todas las escuelas universitarias tienen sus aspiraciones, sus derechos, su razón de ser. Responden a necesidades esenciales del país. También la nuestra. No es justa por lo tanto, la situación de inferioridad y subestimación en que se encuentra. Si en los últimos años la Universidad ha dispuesto la creación de las Facultades de Ciencias y Artes Musicales, de Ciencias y Artes Plásticas, del Instituto de Extensión Musical, de la Escuela de Danzas; si ha procurado un extenso y moderno local para el Instituto Pedagógico, si ha dotado sus laboratorios, si ha adquirido un hermoso local para el Club Deportivo de la Universidad de Chile, si ha obtenido una ley para fomentar ampliamente la investigación científica, si ha desarrollado en forma admirable su labor de extensión universitaria y ha realizado importantes progresos en todas sus escuelas y facultades, es también equitativo y justo que toque su turno de atención y beneficio a la formación del profesorado nacional de educación física y de alimentación y educación para el hogar. (Bisquertt, 1957, p. 22).

Por otro lado, cabe destacar del caso Chileno los esfuerzos conjuntos entre el sector profesional de la danza y la universidad por desvelar la necesidad de albergar la danza como disciplina artística en el currículo escolar. Para ello la universidad en el cumplimiento de sus funciones crea en el año 1972 la carrera de Pedagogía de la Danza con mención en Educación Infantil y años más tarde en 1985 la Universidad de Artes y Ciencias Sociales Arcis crea la

Escuela de Pedagogía de la Danza bajo la dirección de Malucha Solari, destacada bailarina y coreógrafa de nacionalidad nicaragüense que habría fundado en 1966 el Ballet de Cámara de la Universidad de Chile y en el año 1969 la Escuela Coreográfica Nacional y el Ballet Juvenil del Ministerio de Educación. Estos datos revelan el nivel de compromiso político de la universidad en apoyo de la danza. Desde la formación profesional a través de programas educativos y la creación y difusión con la creación de compañías de danza avaladas por la universidad.

El compromiso sistemático del trinomio, profesionales de la danza, Universidad y Estado, desde la década de los años veinte hasta inicios de los años setenta cimentó las bases del desarrollo de la danza chilena. En las décadas posteriores, el período de la dictadura militar (1973-1990) menguó significativamente el desarrollo de las artes y la cultura al asociarlas como estandarte del socialismo chileno, castrando todos aquellos espacios institucionales que revestían de valía las artes entre ellos la universidad.

En la década de los años ochenta se inicia la transición democrática y se instauran los gobiernos de Concertación. En este período las universidades retoman el apoyo a la danza, cediendo espacios y organizando actividades en fomento de la danza y a partir del año 1985 se retoma la enseñanza. “Se inaugura el Centro de Danza Espiral, se abre la carrera de danza de la Universidad Arcis y la Escuela de Danza de la Universidad de Chile reabre sus puertas, después de permanecer cerrada durante dos años.” (Ponce, 2014, p. 118).

El documento *Política de Fomento de la Danza 2010-2105* del Consejo Nacional de la Cultura y las Artes del Gobierno de Chile, presenta un diagnóstico en términos generales de los procesos de profesionalización de la danza en Chile. El informe revela que a partir del año 2000 se produjo un incremento sustantivo de la oferta formativa en la enseñanza superior, registrando un total de 55 programas académicos a través de siete Universidades públicas y privadas, un Centro de formación técnica y un Instituto profesional. Sin embargo, este incremento es desigual, concentrando la mayor parte de oferta en la Región Metropolitana. Por otro lado, el diagnóstico refleja una escasa oferta en los niveles de maestría y doctorado a la vez que subraya la necesidad de reforzar los estándares de calidad y establecer mecanismos de certificación de los programas educativos. (Consejo Nacional de la Cultura y Las Artes, 2009).

Los esfuerzos por la democratización de la cultura y las artes han sido una constante en la historia contemporánea de Chile y las vías de su consolidación han sido el trabajo conjunto entre la Universidad, el sector profesional de la danza y el apoyo gubernamental especialmente en los gobiernos de corte socialista. Ejemplo de esta colaboración fue el proyecto piloto de la fundación Integra en el año 2002, proyecto interinstitucional que comprendía la Universidad de Chile, la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, la Universidad Academia de

Humanismo Cristiano (UAHC), Arcis, la División de Cultura y el Colegio de Profesionales de la Danza, su alcance se concretó en el marco de la Reforma Educacional en la elaboración de programas de danza para la enseñanza general.

Actualmente el Consejo de la Cultura y el Ministerio de Educación a través El Plan Nacional de Educación Artística 2015-2018, establecen las vías y espacios para acercar las artes y la cultura al sistema formal de educación haciendo un llamamiento al dialogo entre los actores implicados. En este sentido la vía de inclusión de la danza de forma más plausible en el currículo escolar transita a través de la visión holística de la educación, a través de la creación de la asignatura de Artes Escénicas, que comprende los lenguajes artísticos de la danza, el teatro y el circo, según lo proponen las nuevas bases curriculares del Ministerio de Educación. Ante esta vía los profesionales de la danza advierten una serie de interrogantes e incongruencias en los planteamientos y subrayan la necesidad de concebir un espacio independiente y diferenciador planteando como una posibilidad la Danza Educativa. (Salgado & Villagrán, 2018). El dinamismo del sector profesional chileno, sustentado por su consolidación a través de más de siete décadas y el desarrollo académico de cuerpo teórico en especial en el ámbito de la educación, son pilares y referentes para la danza en Latinoamérica.

### **Costa Rica (1973)**

El tercer país latinoamericano que incorporó la danza como oferta educativa en la enseñanza superior fue Costa Rica, país pequeño y singular en su historia y por su relación con los países de la región Centroamericana. A lo largo de su historia contemporánea ha adquirido delicadas posturas entre su intento de equilibrio entre neutralidad y alineamiento, entre ajustes estructurales y neoliberalismo. Característico por su estabilidad sociopolítica y crecimiento económico sostenido, dos aspectos que sin lugar a dudas ha sido factor clave para el desarrollo sistemático de la danza. El reconocimiento de la danza como capital sociocultural, fomentó su inclusión en el sistema universitario a través de las dos universidades más importantes del país la Universidad Nacional (UNA) y la Universidad de Costa Rica (UCR).

Como consecuencia lógica del devenir histórico, se constata en la historia de la danza de países como Estados Unidos y Chile, que las generaciones pioneras han sido la semilla que de una u otra forma germinará en los cimientos de la formación profesional institucionalizada, perfilando unos matices particulares acordes a sus experiencias y preferencias artísticas. Tal es el caso de la danza en Costa Rica, país que desde los inicios de la danza escénica ya desvelaba un puntual interés por la Danza Moderna y Contemporánea en detrimento, en años posteriores, del desarrollo del Ballet.

Las pioneras de la danza costarricense fueron influenciadas por las nuevas corrientes de la danza de principios del siglo XX. Grace Lindo fundadora de la primera agrupación de danza en el país Ballet de Grace Lindo, se formó en la escuela de Isadora Duncan, Margarita Esquivel fundadora del Ballet Tico, fue alumna de Marta Graham en la Universidad de Columbia en New York y Margarita Bertheau fundadora de Ballet Pro Arte de Margarita se decantó por desarrollar unas líneas de trabajo interdisciplinar acorde a su formación.

El inicio de la danza escénica costarricense se sitúa con la creación de la primera escuela de danza contemporánea en el año 1968 auspiciada en aquel entonces, por la Oficina de Artes y Letras al no existir aún el Ministerio de Cultura. (Ávila, 1996).

La década de los años setenta fue el período que de forma definitiva cambió el panorama de la formación dancística costarricense. Por un lado, en materia institucional, bajo la presidencia de José Figueres Ferrer se crea en el año 1971 El Ministerio de Cultura Juventud y Deportes y a través de este, el Taller de Danza Contemporánea, espacio desde el cual se impulsó la danza en sus ámbitos de formación y creación.

Un segundo aspecto relevante, fue la llegada al país de mujeres artistas que elevaron el nivel de la danza escénica costarricense y dieron los primeros pasos para la profesionalización a través de la enseñanza. En los años 1972 y 1973 –recordar el Golpe de Estado en Chile– llegan a Costa Rica la chilena Elena Gutiérrez, la uruguaya Cristina Gigirey, la norteamericana Beverly Kitson y la mexicana Evangelina Villalón, mujeres con un admirable compromiso social y político, producto de sus historias de vida con una experiencia y formación dancística profesional sustentada por instituciones de prestigio a nivel internacional. (Fernández Umaña, 1996).

La consideración de la danza como oferta educativa de la universidad en Costa Rica tiene una historia singular y ejemplar desde el punto de vista del compromiso institucional por reivindicar la profesión artística. Apuesta que sin lugar a dudas ha beneficiado e influido a los países de la Región Centroamericana. Singular debido a que la iniciativa surge desde instancias universitarias. En el año 1973 el primer rector de la Universidad Nacional, Don Benjamín, Núñez solicita al director del Conservatorio Castilla, Don Arnoldo Herrera, la formulación del proyecto de creación de las Escuelas de Artes. Un año más tarde en 1974 y bajo la dirección de Juan Carreras iniciaba su actividad en la Universidad Nacional de Heredia la Escuela de Artes, conformada por cuatro escuelas (Danza, Música, Plásticas y Teatro), precedente de lo es hoy en Centro de Investigación Docencia y Extensión Artística (en adelante CIDEA) centro que desde su formación contiene las cuatro escuelas. (Ávila, 2014).

En la primera década de creación de la Escuela de danza UNA se conformaron los diferentes programas y proyectos que responderían a las funciones mismas de la universidad, el programa académico de Bachillerato en Danza 1974 (Docencia), el programa de Extensión Programa Juvenil Margarita Esquivel en el año 1979 (Extensión) y la compañía de Cámara Danza UNA en 1981 (Investigación artística).

Por otro lado, como consecuencia lógica de esta apuesta por la reivindicación de la profesión dancística, la escena nacional costarricense, por un período aproximado de diez años (1978-1988) alcanzó un dinamismo sorprendente y único en la región. Cuatro pilares esenciales se consolidan en este período: (a) el reconocimiento social e institucional de la danza profesional, (b) el fomento a la producción dancística con la creación de agrupaciones institucionales y otras independientes, (c) la creación y difusión de un repertorio coreográfico con un discurso de contenido social y político propio del contexto histórico y (d) como consecuencia de la asertividad y pertinencia del discurso coreográfico la creación de una entusiasta y fiel audiencia. La danza fue un escaparate asertivo y congruente con los ideales y las aspiraciones de la cultura regional centroamericana.

Hay que recordar en el contexto centroamericano, los grandes cambios sociopolíticos de izquierda Revolucionaria. En el Salvador la creación del Frente Farabundo Martí para la Liberación Nacional, en Guatemala las demandas reivindicativas del movimiento indígena y en Nicaragua la multiforme intervención de Estados Unidos agudizada durante la administración Reagan. Un contexto centroamericano cargado de profundos cambios que a través de las diversas posturas políticas de los partidos de turno, han generado marcados contrastes entre los países del istmo centroamericano.

A mediados de la década de los años ochenta y, como consecuencia de las políticas de privatización se abandona la visión de Responsabilidad Social de Estado y otros escenarios esbozan el camino de las artes y la danza costarricense. La escena profesional producen unas propuestas más individualizadoras a través del incremento de agrupaciones independientes y mengua la respuesta del público (Ávila, 2013).

Un segundo hito importante de esta época y, en el ámbito universitario, fue la creación de la primera compañía de danza del país, heredera del grupo de danza independiente *Cor* de los coreógrafos Rogelio López y Cristina Gigirey. En el año 1978 con el apoyo de las autoridades de la Universidad de Costa Rica se crea la Compañía de Danza Universitaria bajo la dirección de Rogelio López, agrupación que a lo largo de décadas han potenciado la danza escénica costarricense, al mismo tiempo que ha servido de cantera para la formación de bailarines, creando en el año 1981 el primer programa de aspirantes, hoy denominado Danza

Abierta. Esta labor pone de manifiesto una vez más el compromiso de las autoridades universitarias en pro del desarrollo de la danza nacional desde sus inicios. En este sentido, Ávila señala la reivindicación de la profesión de los artistas de la danza en el reconocimiento de sus derechos a un salario y la dotación de recursos para su ejercicio profesional. “Fue la primera agrupación que dio salario a su elenco, contó con recursos para las producciones y honorarios para coreógrafos y maestros, aunque fueran montos simbólicos.” (Ávila, 2008).

Por otro lado, cabe señalar el acercamiento que hace la agrupación con la Escuela Folkwang. En un inicio un acercamiento propiciado por los graduados costarricenses de la Folkwang y perpetuado por los talleres impartidos por el maestro Hans Züllig durante siete veranos (1980-1988), logrando impartir a bailarines costarricenses un entrenamiento equivalente al nivel superior de la Escuela Folkwang. Un acercamiento sistemático promovido por proyectos de colaborativos interinstitucionales entre Universidad de las Artes Folkwang, el Ministerio de Relaciones Exteriores de la República Federal Alemana y la Compañía Danza Universitaria de la Universidad de Costa Rica. Una fórmula que ha caracterizado y dinamizado los proyectos formativos y de extensión de la danza costarricense, y donde la Universidad ha contribuido decisivamente.

La suma de esfuerzos sistemáticos de Danza Universitaria en la escena nacional y en la comunidad universitaria, ha dado sus frutos a lo interno de la universidad. La Compañía Danza Universitaria, tiene previsto ofertar para el año 2020 una Licenciatura en danza a través de la creación del Departamento de Danza adscrito a la Escuela de Artes Musicales, carrera que vendría a llenar el vacío dentro de la oferta académica de la Facultad de Bellas Artes, constituida desde 1974 por las Escuelas de Artes Plásticas, de Artes Musicales y de Artes Dramáticas.

Desde sus inicios y hasta la actualidad la Escuela de Danza de la Universidad Nacional es considerada un referente clave de enseñanza superior en la región Centroamericana y el Caribe. Por más de tres décadas, ha sido la única institución en Centroamérica y una de las pocas en Latinoamérica en asumir la responsabilidad de formar profesionales de la danza.

Su oferta educativa ha evolucionado en respuesta a las necesidades del entorno. Durante veintinueve años la Escuela ofreció el Bachillerato en Danza, desde 1998 y hasta el 2001 la Licenciatura en Danza y a partir del año 2003 ofrece el Bachillerato y la Maestría en Danza con énfasis en Formación Dancística. La labor educativa de la Escuela de Danza UNA se caracteriza por un equilibrio entre la formación y la extensión, aunque adolece de un impulso decisivo en la investigación. Otra característica es la relación que guarda con las Universidades de Estados Unidos a través de seminarios, talleres, cursos e intercambio, ejemplo de ello es la participación de maestros de universidades estadounidenses a los Encuentros Centroamericanos



para el Estudio de la Danza Contemporánea, iniciativa consolidada a través de veinticinco años de edición. Dichos encuentros son para los profesionales de la danza de la región centroamericana un espacio único y valioso de actualización, intercambio y colaboración. Actualmente la oferta educativa de Bachillerato en Danza ha sido acreditada por el Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior por un período de cuatro años (2018-2021).

### **México (1975)**

México es país de referencia para Latinoamérica en formación profesional dancística. Aunque su presencia en la universidad data del año 1975, ha sido guía y modelo para otras iniciativas de formación en la región gracias a convenios de colaboración entre instituciones gubernamentales y universidades.

El programa Nacionalista de Vasconcelos consideraba la educación y las artes, ejes vertebrales de desarrollo social. Impulsó una serie de medidas y programas de educación artística basados en principios revolucionarios nacionalista, como festivales escolares, espectáculos masivos y la creación de las Misiones Pedagógicas. En este marco se creó en el año 1932 la primera Escuela Profesional de Danza transformándose cinco más tarde en la Escuela Nacional de Danza y en el año 1947 el Instituto Nacional de Bellas Artes (en adelante INBA), funda la Academia de la Danza Mexicana, transformándose tres décadas más tarde, tras un cierre en el año 1978 en el Sistema Nacional para la Enseñanza Profesional de la Danza. (Ferreiro & Lavalle, 2002).

Al igual que Costa Rica, la década de los años setenta fue un período de consolidación en materia institucional para la formación profesional. En el año 1975 la Universidad Veracruzana crea la Facultad de Danza, primera institución de educación superior en el país que ofertó estudios en danza con nivel de licenciatura, posteriormente en el año 1977 se crean tres escuelas profesionales dependientes del INBA ofertando planes de estudio de nivel medio superior con énfasis en interpretación: Escuela Nacional de Danza Clásica, Escuela Nacional de Danza Contemporánea y Escuela Nacional de Danza Folklórica. Estas escuelas evolucionan fusionándose la de danza clásica y contemporánea dando paso a la Escuela Nacional de Danza Clásica y Contemporánea, ampliando su oferta formativa con la creación de dos licenciaturas, una en docencia de la danza clásica y otra en coreografía, conservando el nivel medio superior en interpretación.

A partir del año 2006 la Escuela Nacional oferta los programas de licenciatura en todos sus planes de estudio ofreciendo actualmente un total de seis licenciaturas en las menciones de coreografía, interpretación y docencia en ambas especialidades danza clásica y danza

contemporánea. Se deduce que la oferta educativa de Licenciaturas convive simultáneamente entre la oferta universitaria y la oferta de instituciones gubernamentales de enseñanza superior (Escuelas Nacionales, Escuelas Superiores, Institutos de Artes, Institutos Superiores etc.) con otras de titularidad privada.

La Facultad de Danza de la Universidad Veracruzana, desde 1975 a 1995 ofertó cinco planes de estudio orientados a la interpretación en danza contemporánea con una duración de seis años.

El primer plan de estudios fue autorizado en 1975 y el segundo en 1980. Le siguió el de 1984, y después el de 1990, que se ajustó en 1995. El plan de estudios que se encuentra en vigor se autorizó en 2007, año en el que también se aprobó la maestría en artes escénicas. (Guzmán, García & Ramos, 2012, p.56).

Las tendencias modernizadoras que delinearon el panorama sociopolítico y económico en el periodo comprendido entre 1986 y 2012, propiciaron un cambio significativo en todos los ámbitos de la educación. Como consecuencia de la injerencia del mercado en la economía y en la política, el gobierno elaboró el documento *Programa de Modernización de la Educación* que entre otros aspectos promovía las universidades tecnológicas que ofertaban carreras superiores de corta duración. En este contexto, surgen transformaciones relevantes para el desarrollo de la enseñanza artística. Con el fin de configurar un sistema nacional de educación artística se creó en el año 1993 el Consejo Nacional de las Artes y en el ámbito universitario la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (Anuies) a través del documento *La educación superior hacia el siglo XXI*, impulsa la diversificación de la oferta académica e incentiva el crecimiento de las universidades.

En el ámbito dancístico estos nuevos lineamientos generaron un impulso significativo a nivel nacional: (a) se impulsó la descentralización, (b) se autorizó la apertura de carreras artísticas de nivel superior en diferentes estados de la república mexicana, (c) se apuntaló la organización de encuentros, festivales, cursos y seminarios en diferentes entidades federativas y (d) se motivó a las diferentes instancias educativas, tanto públicas como privadas, a acceder a ser evaluadas por las agencias acreditadoras que surgieron en México, a partir de la década de los noventa. (Guzmán, García & Ramos, 2012, p.61).

A partir de la década de los noventa ha habido un incremento significativo de centros y universidades que ofertan los estudios dancísticos a nivel de licenciatura, 32 universidades en total con una oferta diversificada entre la interpretación, la composición coreográfica, la docencia, la investigación.

Actualmente los diferentes programas educativos están siendo evaluados por el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior de las Artes CAESA. Habiendo obtenido la acreditación un total de ocho programas educativos en danza: La Licenciatura en Danza Contemporánea que ofrece la Facultad de Artes Escénicas de la Universidad Autónoma de Nuevo León en el año 2015; la Licenciatura en Danza que ofrece la Universidad Autónoma de Baja California con vigencia (2016-2021); La Licenciatura en Danza Escénica de la Universidad de Colima Vigencia: 2015 2020; la Licenciatura en Danza de la Facultad Popular de Bellas Artes de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo con Vigencia: 2014 a 2019; la Licenciatura en Danza de la Escuela de Artes Benemérita Universidad Autónoma de Puebla con Vigencia: 2014 2019; la Licenciatura en Danza Escuela de Artes y Humanidades Universidad de las Américas Puebla Vigencia: 2013- 2018; la Licenciatura en Etnocoreología de la Escuela de Artes Benemérita Universidad Autónoma de Puebla Vigencia: 2012 – 2017 y la Licenciatura en Danza Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo con Vigencia: 2008 – 2013. (Consejo para la Acreditación de la Educación Superior de las Artes, 2018).

La danza en México ha venido ganando terreno a través de un largo y sinuoso camino de construcción de la profesión, senda llena de contratiempos y tropiezos propios del contexto sociopolítico y económico que caracterizan la región. La oferta de programas académicos en amplia y diversificada y se caracteriza por la definición de espacios de especialización e investigación que se encuentra repartidos por los diferentes estados de México. Un segundo rasgo distintivo es la importancia de los estudios antropológicos en los que la danza tiene un valor significativo, una distinción sin lugar a dudas congruente con la naturaleza de la práctica y concepción de las expresiones artísticas de las grandes civilizaciones Prehispánicas, aspecto que se desarrolla ampliamente en el segundo capítulo de la Tesis. Por otro lado la investigación y la producción científica literaria de danza, proveniente de instituciones gubernamentales y universidades son un referente importante para Hispanoamérica y el mundo.

### 3.1.2.2 América del Sur

Brasil ha sido el segundo país después de Chile (1941), en integrar la danza como oferta profesionalizante en el Sistema Universitario. En 1956 la Universidad Federal de Bahía (UFB) ofertó por primera vez la carrera de Formación en Danza, con un perfil en formación artística, casi tres décadas después un conjunto de universidades se dieron a la tarea de reivindicar la profesión, la Facultad de Artes del Paraná (FAP) en el año 1984, un año después el Centro Universitario de Río de Janeiro (UniverCidade) y la Universidad Estadual de Campinas

(UNICAMP) y en el año 1986 la Universidad Metropolitana de Santos (UNIMES); este conjunto de universidades son las pioneras de la formación dancística en Brasil.

A partir de la década de los años ochenta una diversidad de universidades de todo el país se han sumado al reconocimiento e integración de la danza, actualmente según datos del portal del Instituto Nacional de Pesquisa Anísio Teixeira del año 2011, existen alrededor de 39 ofertas de carreras de formación en danza, con un perfil en la formación artística y la docencia. A este dato se incrementa las nuevas propuestas de las universidades como la Facultad de Artes de la Universidad Regional de Cariri (URCA), la Universidad Federal de Ceará (UFC) con una oferta en Formación de Profesores en Danza y Formación de Artistas en Danza (2010). (Nunes, 2014).

La oferta de programas académicos, enfocados a la docencia de la Danza responde principalmente a la integración de los lenguajes artísticos en la enseñanza obligatoria. Por otro lado el dinamismo del sector profesional, un aproximado de 350 compañías con una significativa presencia a nivel nacional y los esfuerzos de asociacionismo del gremio en pro de visibilizar la danza en el ámbito académico, han sido factores de influencia. En esta sentido las universidades han sido pieza clave para la investigación y la promoción de espacios de encuentro para el fomento de la teoría y práctica dancística.

En el año 2008 el Instituto de Artes de la Universidad Estadual Paulista (UNESP), en conjunto con otras universidades celebró el Primer Encuentro Nacional de Investigadores en Danza, evento que incentivo la creación de la Asociación Nacional de Investigadores en Danza (ANDA). (Nunes, 2014).

Un segundo espacio que ocupa la danza en las universidades brasileñas es el que comparte con la formación de Maestros en Educación Física, donde la Danza Escénica es asignatura del plan de estudios desde el año 1940 hasta la fecha. Vía y tratamiento que comparte con la universidad de Chile (1928) y las universidades norteamericanas (1926) en un primer período de gestación.

En Argentina la institución de educación superior que alberga las enseñanzas artísticas surge en el año 1996 producto de la unión de siete prestigiosas instituciones de formación artística, que tras el objetivo de integrar las artes en la universidad, crea el Instituto Universitario Nacional del Arte. La andadura de esta universidad impulsó el desarrollo de nuevas áreas y carreras que reivindicaron algunos lenguajes emergentes y marginados hasta el momento de la educación universitaria. En 2014 el Congreso Nacional cambió por ley su denominación a Universidad Nacional de las Artes. Su oferta formativa se distingue por favorecer la interrelación entre las distintas artes y por un dinamismo en investigación y la extensión.

La oferta académica relativa a la danza es amplia y diversificada: Licenciatura con 4 menciones (4 años), Profesorado con 3 menciones (5 años) y Pregrado (Tecnitura 3 años). Cabe destacar que la oferta de Profesorado de Artes en Danza con una duración de cinco años y con diferentes orientaciones: Expresión Corporal, Danzas folklóricas y Danza en general está orientada a ejercer docencia en los diferentes niveles y modalidades del Sistema Educativo Nacional: Inicial, Primaria, Secundaria, Artística, Especial y Superior.

En Paraguay, bajo la iniciativa de la Asociación Paraguaya para la Educación y el Desarrollo (APED), se crea en el año 1996 la Universidad Politécnica y Artística (UPAP), institución que a través de la Facultad de Artes y Tecnología oferta la Licenciatura en Danza, un programa multidisciplinar con una duración de cuatro años. De considerable importancia para el escenario de la danza, fue la Reforma Educativa del año 2002 con la puesta en vigor de un nuevo diseño curricular y programas de estudio en la Educación Media, ciclo en el que en la modalidad del Bachillerato Científico, se propuso incluir tres áreas específicas de formación: Ciencias Básicas y Tecnología, Ciencias Sociales y Letras y Artes. El desarrollo normativo y la concreción de la reforma han derivado en la creación por parte del Ministerio de Educación y Cultura (MEC) de La Unidad de Resignificación de la Educación Media en el año 2009, con el objeto de recuperar experiencias educativas exitosas, innovar y ampliar espacios de encuentros y diversificar los saberes. En este contexto se incluye la danza como componente del área de Educación para el Arte, dentro del Currículum de Bachillerato Científico de la Educación Media en el Énfasis en Letras y Arte. En este sentido el estatus que la danza ocupa dentro del currículum responde a su concepción como lenguaje artístico, un conocimiento con tratamiento independiente que comparte con los otros lenguajes artísticos, música, teatro y las artes plásticas. Una apuesta sin duda acertada, que evidencia la necesidad de erradicar la tradicional concepción curricular de la danza como complemento u ornamento de la Educación Física o de la Música.

El Plan curricular del Bachillerato Científico de la Educación Media en su Plan específico: énfasis en letras y artes, concibe la danza como:

La danza contribuye a que el estudiante potencie sus habilidades motrices, rítmicas y creativas, descubriendo sus posibilidades expresivas corporales con las cuales adquiere una mayor autonomía, seguridad, autoconfianza y autoestima.

Por lo tanto, el desarrollo de las capacidades referidas a la danza tiene como fin desarrollar al máximo la habilidad del joven a través de una educación corporal, la cual ayudará a que se le presenten incalculables posibilidades expresivas dancísticas, coreográficas, teatrales y creativas.

Todos estos argumentos demuestran que la educación artística es un derecho del ser humano y su enseñanza no debe estar reservada a una minoría privilegiada en función de sus recursos o sus talentos excepcionales. (Ministerio de Educación y Cultura de Paraguay, 2014, pp. 40-41).

La danza en el Perú ha sido tradicionalmente desarrollada en todos sus ámbitos por la vía independiente. La primera institución que oferta la enseñanza superior en danza es la Pontificia Universidad Católica de titularidad privada A través de la Facultad de Artes Escénicas se oferta dos programas académicos, el Bachillerato en Artes Escénicas con mención en Danza y la Licenciatura en Danza, un programa con una duración de diez semestres.

En Venezuela el Instituto Universitario de Estudios Superiores de Artes Plásticas Armando Reverón (IUESAPAR), creado en el año 1985, albergaba las enseñanzas artísticas, abriendo sus puertas a la danza en el año 1991 con la creación del Instituto Universitario de Danza (IUDANZA). En el año 2008 se transformó en la Universidad Nacional Experimental de las Artes (UNEARTE), ofertando dos titulaciones Técnico superior universitario en danzas con una duración de dos años y Licenciatura en danza con cuatro años de duración. Se suman a esta oferta la Licenciatura en Artes Escénicas con mención en Danza de la Universidad del Zulia, en Maracaibo de titularidad pública, Y la Licenciatura en Danza y Artes del Movimiento de la Universidad de los Andes en Mérida.

En Uruguay la integración de la danza en las universidades acontece en el año 2000 favorecido por la importancia que cobra el debate de las Enseñanzas Artísticas en la Enseñanza General y por el dinamismo de las asociaciones gremiales en favor de la inclusión de la danza en todo el Sistema Educativo Nacional. La Asociación de Danza del Uruguay celebró en el año 2004 la Primera Convención Nacional de Danza del Uruguay, un espacio de debate que subrayó la necesidad de establecer puentes entre la universidad y los profesionales del sector para la elaboración de propuestas de oferta de formación superior en danza.

En el año 2005 y 2006 se convocó el primer y segundo Foro Nacional de Educación y Arte en la Facultad de Artes de la Universidad de la República, en el cual se debatieron temas de políticas educativas a favor de la democratización del acceso a la cultura y las artes. En el ámbito educativo se destacó la necesidad de una formación pedagógica, didáctica y artística para los docentes en Educación Artística, en el caso concreto de la danza, se reconoció su consideración e importancia en todo el proceso curricular de formación del individuo en cada subsistema: inicial, básico, medio, y superior.

En el año 2007 se dan dos acontecimientos decisivos propiciados por un foro de debate con participación de la UNESCO, se presentó el diseño curricular de la carrera de profesorado

de danza, así como la inclusión de la investigación artística. El resultado de la propuesta derivó en la creación de la Licenciatura en Danza Contemporánea en la Universidad de la República, una apuesta bienvenida por parte del gremio de profesionales de la danza, al mismo tiempo que apuntaba la necesidad de abrir espacios para toda la danza atendiendo a no descuidar las diferentes corrientes estéticas, disciplinas y enfoques.

De la región suramericana destacan por su trayectoria Chile y Brasil, y por su amplia oferta académica le acompañan Argentina y Colombia. En su mayoría la oferta está circunscrita en Facultades de Bellas Artes y Facultades de Educación de universidades públicas y privadas. Por otro lado destaca en la región la creación de Universidades de Artes. En el año 1982 se crea en Chile la Universidad de arte y ciencias sociales hasta su reciente cierre en el año 2017, le secundó Paraguay creando en el año 1996 la Universidad Politécnica y Artística del Paraguay, en Venezuela la Universidad Nacional Experimental de las Artes en el año 2008 y las más recientes la Universidad de las Artes de Ecuador en el 2013 y la Universidad Nacional de las Artes de Argentina creada en el año 2014.

Los esfuerzos sistemáticos del gremio profesional de la danza y los espacios de encuentro entre estos y la comunidad académica, han sido la punta de lanza para su incardinación en el Sistema Universitario, aunado a las políticas culturales en danza de cada país, la recepción positiva y entusiasta de la sociedad en el reconocimiento de la danza como bien sociocultural y el compromiso de los agentes culturales de la región en la construcción y consolidación de espacios y redes de formación, proyección y distribución del arte y la cultura.

De significativa importancia es el reconocimiento e incardinación de la danza como conocimiento y lenguaje artístico en los Sistemas Educativos de Enseñanza General en algunos países de la región. En este sentido los profesionales de la danza han insistido ante las diferentes propuestas de estructura curricular, en la necesidad de otorgar a la danza un tratamiento diferenciador e independiente ocupando un mismo estatus y valía compartida con los otros lenguajes artísticos. En consecuencia las universidades se han decantado por la creación y fortalecimiento de programas educativos con fines docentes a través de los ciclos de Licenciaturas y Maestrías profesionales con énfasis en la formación. Por otro lado, se percibe un dinamismo de inquietudes y propuestas de investigación que se perfilan en lo multidisciplinar y que no se limitan al ámbito artístico, una tendencia a la relación dialógica de la danza entre lo social, político, económico y lo estético. En esta sentido, es preciso señalar como instituciones referentes a la Universidad de Chile y la Universidad Católica de Chile; la Universidad Nacional Autónoma de México – Instituto de Investigaciones Estéticas - en conjunto con el Centro Nacional de Investigación y Documentación e Información de la Danza

José Limón, en Colombia la Universidad Nacional de Colombia y la Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano, en Costa Rica la Universidad Nacional, en Argentina la Universidad de Buenos Aires. Universidades que en conjunto con instituciones gubernamentales y organismos internacionales producen y promueven actividades formativas y de extensión (congresos, seminarios, encuentros, etc.) así como proyectos y programas de investigación relativos a la danza, aunque en menor medida.

### 3.1.2.3 Centroamérica

De los siete países que integran la región Centroamericana cuatro ofertan enseñanza superior en danza en el sistema universitario. Como se ha señalado anteriormente, el primer país en integrar la danza en la región fue Costa Rica en la Universidad Nacional en el año 1973, seguido por la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua en el año 2000, la Universidad de San Carlos de Guatemala en el año 2006 y la Universidad de Panamá; Belice, El Salvador y Honduras no la contemplan como enseñanza superior universitaria.

Aletargado en el tiempo y con una diversidad de dificultades de índole económica, de estabilidad social y una débil por no decir carente política cultural de danza, su consideración como disciplina artística y académica ha sido reiteradamente un tema secundario en la región, caso omiso de Costa Rica, único y referente de la región.

Aunque es bien sabido, lo cotidiano que resulta para los pueblos centroamericanos la danza, constatado en un sin número de agrupaciones independientes en sus distintos géneros y de una creciente apertura de escuelas de danza que ofertan enseñanza no reglada y en algunos casos su presencia como oferta diferenciadora en centros de enseñanza general de titularidad privada, la concientización por parte de las autoridades universitaria, es bastante escasa y sometida a los cambios de gobierno universitario en sus postura más o menos defensoras de las enseñanzas artísticas.

Sin embargo, y como consecuencia de un cúmulo de esfuerzo por visibilizar los atributos de la danza como bien sociocultural de una nación, los profesionales del medio han dinamizado y diversificado la danza escénica profesional a través de proyectos de cooperación entre las distintas agrupaciones independientes y escuelas de danza de la región centroamericana, proyectos en los que la universidad ha brindado un importante apoyo logístico divulgativo y económico.

La oferta académica de la región se decanta por Licenciaturas en las modalidades de interpretación, composición coreográfica y docencia, solo se registra un único posgrado con énfasis en formación dancística y una ausencia de programas de doctorado.



Los centros que la albergan son de naturaleza diversa, en la Universidad Nacional de Costa Rica el Centro de Investigación Docencia y Extensión Artística CIDEA alberga las cuatro escuelas de arte (Danza, Música, Teatro y Artes Visuales), articulando proyectos de investigación y extensión con otros centros concebidos como pilar de apoyo de las cuatro escuelas, el Sistema de Información para las Artes SIPA creado en 1991 y el programa Identidad Cultural Arte y Tecnología en 1996 creado con el apoyo del programa MHO de Holanda.

Cabe destacar que la Universidad Nacional en su compromiso de democratización de la Educación Superior y del desarrollo creativo y novedoso de su modelo académico, planteó por primera vez en Costa Rica en el año 1995 la modalidad de acreditación de aprendizajes por experiencia. El planteamiento respondía a una realidad y necesidad histórica de la educación superior de la que las artes se verían especialmente favorecidas. El documento Reglamento De Acreditación de Aprendizaje por Experiencia de la Universidad Nacional, expresaba así en su preámbulo

Una realidad histórica que se ha reiterado en el presente resulta ser el hecho de que en ocasiones, cuando las universidades se ven en la necesidad de ofrecer nuevas opciones de formación, proceden a reclutar personas que han adquirido aprendizajes por experiencia en las áreas en cuestión y las acreditan como docentes para las nuevas carreras. Un considerable número de reconocidos expertos, producto de su experiencia y de sus contribuciones a las artes, las letras y las ciencias no sólo han sido acreditados como docentes sino que, el dominio amplio y profundo de sus respectivos campos ha merecido el reconocimiento y otorgamiento de títulos y de grados universitarios. En concreto, se ha procedido de hecho a validar y acreditar aprendizajes adquiridos por medio de la experiencia. (...) El CIDEA es precisamente la instancia que primero se interesa por un programa de esta naturaleza. Pareciera que esta iniciativa se explica al considerar que el campo de las artes de hecho está vinculado más estrechamente al hacer, a la experiencia, a las habilidades especiales y al talento innato, lo que en consecuencia genera resultados concretos, susceptibles de ser valorados. (Universidad Nacional de Costa Rica, 1994).

El Programa de Acreditación del Aprendizaje por Experiencia (ACAPE) planteado por el CIDEA-Escuela de Danza UNA, pretendía otorgar el reconocimiento académico a aquellos profesionales de la danza con amplia y reconocida vida artística, de esta manera daba respuesta a una necesidad propia de su profesorado. El plan reconocía la experiencia artística debidamente acreditada y otorgaba la posibilidad ampliar y profundizar en los conocimientos carentes o

inexistentes, cursando asignaturas del pensum. Consistía en un plan de estudio en paralelo con la oferta educativa vigente de la época, el Bachillerato en Danza y la Licenciatura en Danza.

En la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua UNAN-Managua la carrera de danza la contiene actualmente la Facultad de Educación e Idiomas, es la única disciplina artística que contempla, la música y el teatro no forma parte de la oferta académica de la Facultad. Cabe destacar que la iniciativa y la puesta en marcha de la carrera provino de los miembros de la Compañía de Danza Contemporánea de la Universidad agrupación creada en el año 1991 con una dinámica y significativa presencia en la universidad y única en el país en otorgar el reconocimiento profesional en su función como trabajadores del arte y la cultura. En este sentido, cabe recordar la labor que hace su homóloga Danza Universitaria en la Universidad de Costa Rica UCR, en sus esfuerzos por crear una Licenciatura en Danza prevista para el año 2020. Actualmente y producto de problemas presupuestarios internos de la universidad y por el frágil desarrollo económico del país, el programa educativo se ha modificado considerablemente en detrimento de su oferta.

En Guatemala las enseñanzas artísticas se imparten en la Escuela Superior de Arte de la Universidad de San Carlos de Guatemala. Centro creado en el año 2006 tras dos décadas de gestión académica y administrativa para dar respuesta al reclamo histórico de reconocimiento y normalización de las profesiones artísticas. El inicio de la oferta académica tenía por objeto otorgar el reconocimiento académico con nivel de Licenciatura a los artistas con amplia experiencia profesional. El Plan Universitario de Promoción y Graduación Específico para Artistas con Experiencia Profesional PLART, tuvo una duración de tres años (2007-2010) y a él se acogieron alrededor de 500 artistas de diversas disciplinas. Posteriormente los programas académicos se adaptaron y la actual oferta académica solo contempla el nivel de Licenciatura a través de cuatro programas, Licenciatura en Arte Dramático con Especialización en Actuación, Licenciatura en Artes Visuales con Especialización en Pintura, Licenciatura en Danza Contemporánea y Coreografía y Licenciatura en Música.

Los centros y programas académicos de las universidades de la región centroamericana se han ido modificando y adaptando a las necesidades del sector, un contexto diversificado con un desarrollo aletargado fuertemente influido por el frágil desarrollo económico. No obstante, es preciso señalar, que han sido las universidades de titularidad pública y de carácter nacional las que han asumido la labor de albergar en sus muros las enseñanzas artísticas. En este sentido y pese a las dificultades de índole económica, factor decisivo para su consolidación, la oferta educativa al estar sometida a las agencias nacionales y regionales de acreditación de la educación, particularmente los programas impulsados por El Consejo Superior Universitario

Centroamericano (CSUCA)<sup>11</sup> han favorecido la calidad y pertinencia de los programas. Ejemplo reciente es el programa de Bachillerato en Danza de la Universidad Nacional de Costa Rica en su categoría de carrera oficialmente acreditada (2018-2021) por parte del Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior de Costa Rica SINAES<sup>12</sup>

Por otro lado, cabe destacar el grado de compromiso social y los esfuerzos por visibilizar la danza como bien artístico-cultural común a través de los Programas de Extensión articulados con la función docente, aspecto que se desarrolla a lo largo de la formación en los diferentes programas académicos. Sin lugar a dudas el caso de la presencia de la danza en las universidades públicas de la región centroamericana obedece a los esfuerzos sistemáticos de los profesionales del medio y a la receptividad de las autoridades universitarias en su compromiso de democratización de la Educación Superior y de reivindicación de la profesión dancística. Sin embargo, pese a su presencia en la universidad, aún ningún país de la región centroamericana integra la danza como área de conocimiento en el Sistema Educativo Nacional.

#### 3.1.2.4 El Caribe (Antillas Mayores)

La consideración de la danza como oferta educativa en el conjunto de países de las Antillas Mayores (Cuba, Puerto Rico, República Dominicana, Haití y Jamaica) es un hecho bastante reciente y heterogéneo, una asimetría producto del desarrollo económico desigual y la disparidad social. El devenir histórico de cada país ha delineado unos rasgos distintivos, una variedad cultural, étnica, lingüística religiosa y política en la que las artes y más concretamente la danza ha venido a situarse en distintos espacios y con una diversidad de tratamientos. Pero el rasgo que unifica a la región es su consideración como elemento omnipresente de las expresiones folclóricas, aspecto que en cierta medida la acerca a los espacios de educación superior a áreas del conocimiento de las Ciencias Sociales y las Humanidades. Por otro lado, el desarrollo de la danza escénica en la región ha sido aletargado en el tiempo, tanto el Ballet como la Danza Contemporánea han iniciado su andadura de forma más plausible a mediados de los años setenta producto del esfuerzo conjunto de los artistas de la danza, que de forma independiente han encausado su formación y ejercicio profesional. El apoyo institucional apareció después como respuesta al esfuerzo sistemático de los profesionales.

La creación y programación sistemática de festivales, encuentros y agrupaciones de danza en el contexto universitario fueron, entre otros aspectos, puertas de entrada para la danza

---

<sup>11</sup> Organismo universitario Regional creado en 1954

<sup>12</sup> Agencia Nacional de Acreditación de Costa Rica creada en 1998. En agosto de 2008 fue acreditada como agencia regional por parte del Consejo Centroamericano de Acreditación CCA

en su consideración de oferta educativa. En este sentido a través de la Extensión Universitaria y su compromiso por el desarrollo de la cultura y las artes, la danza ha logrado abrirse un camino hacia su reconocimiento como arte y disciplina académica en su consideración como oferta educativa en el Sistema Universitario. Este ha sido el camino recorrido en diversas universidades Latinoamericanas y del Caribe.

El primer país de la región en incluir estudios de danza en la enseñanza superior fue Cuba a partir del año 1986. Particular es el camino que ha recorrido la sistematización de la enseñanza superior de la danza en Cuba, proceso que ha sido acompañado desde sus inicios por el proyecto de transformación social del Gobierno Revolucionario Cubano.

Desde los inicios de la Revolución en el año 1959, la cultura y el arte son concebidos como una expresión humanística y democrática, pilar fundamental de la política cultural cubana en su objeto de democratización de la cultura. Aspecto relevante es la consideración de la danza y el ballet como disciplina artística y académica desde sus inicios, posición ventajosa para el desarrollo sostenido de la disciplina, tomando en cuenta las significativas vicisitudes de índole económica que ha atravesado el país a lo largo de décadas.

En el mismo año del establecimiento de la Revolución Cubana, se crea en el Teatro Nacional de Cuba el Departamento de Danza, una iniciativa de formación con múltiples limitaciones que en palabras de Guerra (1980) se resume en una frase: “Hacer en la marcha fue la divisa de esa etapa” (p.132). En el caso concreto del Ballet, su gestación y consolidación han sido un referente histórico de envergadura internacional, hecho que ha potenciado su consolidación en el ámbito académico. En 1948 se funda en Cuba la primera agrupación de danza profesional, el Ballet de Alicia Alonso, dos años más tarde contando con recursos económicos propios de la agrupación y con el apoyo de intelectuales y sectores progresistas se crea la Academia de Ballet Alicia Alonso, empezando a desarrollar un serio trabajo de investigación pedagógica, destinado a la concreción de un método de enseñanza propio, que respondiera a las peculiaridades de la cultura cubana y sus necesidades de expresión.

Por otro lado, hecho importante es la valía y reconocimiento que se le atribuye a la danza en términos jurídicos. La Ley nº 812 del Gobierno Revolucionario reconocía la existencia y la labor realizada por el Ballet de Cuba. Una ley que amplió las perspectivas de desarrollo y difusión del Ballet en toda la Isla e internacionalmente. El Ballet pasó a nombrarse Ballet Nacional de Cuba, y la Academia de Ballet de Alicia Alonso dio paso a la Escuela Nacional de Ballet de Cubanacán y a la creación otras escuelas provinciales y vocacionales.

Producto de una labor de décadas, con un sinnúmero de dificultades variopintas, se logra consolidar en el 1986 el sistema de enseñanzas artísticas desde el nivel elemental hasta el

universitario. El desarrollo institucional deriva en la fundación de la Escuela de Instructores de Arte en el año 1960, dos años más tarde se crea la Escuela de Artes y en 1976 se consolida el Instituto Superior de Artes, precedente de lo que es hoy la Universidad de las Artes. Cabe destacar de los planes de estudio de enseñanza superior artística la importancia dada al área de formación general, como base teórico-metodológica para la comprensión del ejercicio de la profesión con sentido crítico y responsable.

Actualmente la Universidad de las Artes ISA alberga las enseñanzas artísticas superiores (Música, Artes Visuales, Danza, Medios de Comunicación Audiovisual, Teatro y Conservación y Restauración). A través de la Facultad de Arte Danzario oferta la Licenciaturas en Arte Danzario con seis diferentes opciones de perfil: Ballet, Ballet y Danzas históricas, Ballet y Danzas de carácter, Danza contemporánea, Danza folklórica y Danzología. (Universidad de las Artes, 2017).

El nivel artístico y metodológico de su danza, sumado a la actitud solidaria que ha caracterizado al país, ha beneficiado a diversos países Iberoamericanos en sus esfuerzos por desarrollar una formación danzaría de calidad. Multiformente han sido las vías y formas de cooperación: asesoría metodológica, intercambio de docentes, becas de formación, consolidación de redes de difusión, etc. No obstante, promovido por la búsqueda de nuevas oportunidades, un buen número de profesionales de la danza han emigrado, promoviendo en los países de recepción la creación de escuelas y compañías, e integrándose a las plantillas docentes de las universidades en diferentes geografías.

En Puerto Rico desde el año 2004 se oferta el Bachillerato en Artes con Concentración en Danza, adscrito a la Facultad Interdisciplinaria de Estudios Humanísticos y Sociales de la Universidad Sagrado Corazón (USC), iniciativa que nació de la cooperación entre la Compañía de Danza 21 (CoDa21), la Escuela de Danza 21 y la Universidad.

Un segundo espacio donde la danza ha tenido presencia son las propuestas formativas del Programa en Estudios Interdisciplinarios (PREI) creado en el año 2006 en la Facultad de Humanidades de la Universidad de Puerto Rico UPR, programa precedente del Bachillerato de Estudios Interdisciplinarios creado en 1978. El enfoque interdisciplinar y la libertad de cursar materias a fines a los intereses del estudiantado han viabilizado la programación de actividades formativas (seminarios, talleres, cursos) donde la danza en su concepción de producto sociocultural, convive con otras ramas del conocimiento. Algunas de las actividades formativas programadas comprenden binomios y trinomios temáticos como “Danza y género”, “Danza, cuerpo y lengua” y “La danza y el espacio urbano” etc. (Universidad de Puerto Rico, 2018).

En materia de producción y difusión la UPR ha sido uno de los principales impulsores de la danza en el país, favoreciendo los proyectos de personalidades reconocidas de la danza, Sin embargo, hasta la fecha no oferta ningún programa educativo conducente a la profesionalización de la danza.

Retomando la mirada hacia el devenir histórico que traza el camino recorrido de la danza y en consonancia con la historia de la danza en Chile, La República Dominicana también se vio beneficiado de la emigración de artistas que propicio la Segunda Guerra Mundial. La llegada de la Alemana Herta Brauver, de formación clásica, derivó en la creación de la primera escuela de Ballet en el año 1944 y la presencia de Magda Corbett, bailarina y maestra de nacionalidad Húngara, en conjunto con destacadas personalidades de la danza del país, despejaron el camino para la consolidación de la danza en la Isla. (Mendoza, 2015).

El primer espacio que ocupó la danza en la universidad fue a través de la función de Extensión Universitaria con la creación de grupos de danza y la programación de eventos para su difusión y enseñanza a manera de cursos libre.

La Universidad APEC (Acción Pro Educación y Cultura), crea en el año 1985 el Departamento de Danza con el objeto de visibiliza e impulsar la actividad dancística en la universidad y en la sociedad. Ejemplo de ello es la agrupación Danza -UNAPEC y la celebración sistemática del Festival Interuniversitario realizado por el Departamento de Extensión Cultural desde el año 2012.

Sin embargo, a pesar del dinamismo y buena recepción que han tenido las agrupaciones de danza de las distintas universidades (Universidad APEC, Universidad del Caribe, Universidad Tecnológica de Santiago, la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, Universidad O&M, la Universidad Central del Este y la Universidad Nacional Evangélica) solo la Universidad Autónoma de Santo Domingo oferta a través de la Facultad de Artes y su Escuela de Teatro el programa de Licenciatura en Danza Contemporánea. Una oferta educativa que contó desde el año 2016 con la asesoría del Instituto Universitario Alicia Alonso de la Universidad Rey Juan Carlos, en la configuración del Plan de Estudios de la oferta académica.

En este sentido, es significativa la labor del Instituto Universitario de la Danza Alicia Alonso de la Universidad Rey Juan Carlos al impulsar a través de una serie de mecanismos regionales e internacionales de cooperación solidaria, el fortalecimiento de la educación superior de las artes escénicas, bajo la fórmula I+D+I en Iberoamérica y el Caribe. Una diversidad de acciones que desde la celebración de la Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado, celebrada en Salamanca en el año 2005, en su compromiso de fomentar la creación del Espacio Iberoamericano el Conocimiento (EIC), ha venido a derivar en la creación de un

Consortio Internacional para la creación del Centro Internacional de las Artes Escénicas y las Tecnologías Aplicadas. Un proyecto de cooperación hispano-dominicano de vocación internacional conformado por iTi España, (Instituto Universitario de la Danza Alicia Alonso de la Universidad Rey Juan Carlos y el Ministerio de Educación Superior Ciencia y Tecnología de la República Dominicana) con el fin de incentivar la mejora de la calidad educativa en los ámbitos de formación, investigación, la gestión y el liderazgo.

Un proyecto de gran envergadura para las universidades de Latinoamérica y el Caribe, que pretende extender puentes de cooperación a las que ya se han sumado la Universidad Nacional de Costa Rica, La Universidad de Salvador de Bahía en Brasil, la Universidad de las Artes de La Habana, la Fundación Cultural Martha Jean Claude de Haití y la Fundación del Nuevo Cine Latinoamericano. (Instituto Universitario de la Danza Alicia Alonso, 2018).

Un tercer aspecto crucial para el fortalecimiento de la danza en el ámbito educativo, es su inclusión en la Enseñanza General. El Pacto Nacional para la Reforma Educativa en la República Dominicana 2014-2030, concibe la enseñanza de las artes un factor relevante y fundamental para el desarrollo de competencias para la vida. En consecuencia y como parte de Proceso de Revisión y Actualización Curricular establecido por Mandato del Consejo Nacional de Educación, se plantea el programa de Bachillerato en Artes con Mención en Danza en el currículo del Nivel Secundario de la República Dominicana en el año 2017. El programa tiene la finalidad de desarrollar los talentos creativos orientados a la continuidad de la profesión artística para su futura inserción en el mundo laboral de la industria cultural. El programa educativo se desarrolla tomando en cuenta tres dimensiones: La formación cultural integral, la formación laboral profesional en Artes, y la formación para la continuidad de estudios. La Modalidad de Mención en Danza pretende formar artísticamente al estudiante en las competencias de apreciación de la danza, la interpretación y ejecución de diversos géneros, conocimientos multidisciplinares artísticos y científicos y la producción de un repertorio coreográfico para el fortalecimiento de la identidad nacional. (Viceministerio de Servicios Técnicos Pedagógicos, 2017).

Por otro lado, Haití no contempla en su oferta de Estudios Superiores ninguna programa de formación en danza, la frágil economía del país y la ausencia de una política cultural para la danza, son obstáculos arraigados en el tiempo, difíciles de contrarrestar, de tal manera que el desarrollo de la danza y su profesionalización distan significativamente con los países de la región.

La diversidad de escenarios por los que ha transitado la danza en el ámbito de las universidades Latinoamericanas y del Caribe deriva en una oferta de programas académicos

diversa atendiendo a las particularidades socio económicas y políticas de cada país, Sin embargo, comparten algunos rasgos característicos de su reciente historia (ver tabla 3.1).

El proceso de integración en el sistema universitario no ha sido ni lineal ni ascendente, históricamente ha estado expuesto a los cambios políticos, al frágil desarrollo económico y a la estabilidad social, Sin embargo, cabe destacar el entusiasmo y propensión de los pueblos latinoamericanos y del Caribe por la apreciación y práctica habitual de la danza en distintos espacios de la identidad regional.

**Tabla 3.1. Caracterización del panorama Latinoamericano y del Caribe de la enseñanza superior universitaria en Danza.**

| <b>Contexto Histórico</b>   |
|---|
| Primera incursión de la danza como componente de los estudios de Educación Física. Estados Unidos (1926), Chile (1928), Brasil (1940)   |
| Decisiva voluntad política de los gobiernos de corte socialista. Chile (Gobiernos de transición democrática 1920-1973), México (Proyecto nacionalista de Vasconcelos).                |
| El sector profesional principal impulsores de la inclusión de las profesiones artísticas en las universidades   |
| Desarrollo desigual partiendo de las peculiaridades históricas socioeconómicas y políticas  |
| Problemas presupuestarios que actúan en detrimento de la calidad en la oferta educativa.  |
| Significativo sentido de compromiso por parte de las autoridades universitarias. Chile (1941), Brasil (1956), Costa Rica (1973), México (1975) y Cuba (1986)                          |
| Influencia de las Universidades de Estados Unidos en el desarrollo de la danza en los países de México y Costa Rica y de Alemania en Chile y Costa Rica.                              |
| <b>Caracterización</b>  |
| Estudios superiores de danza en diversidad de instituciones educativas. (Universidades, Escuelas profesionales, Escuelas Nacionales, Escuelas Supiores, Institutos de Artes, etc.)    |
| Paulatina incardinación de la danza como área integrada de la Educación Artística en el currículo escolar. Brasil (1997), Chile (2002), Paraguay (2014), República Dominicana (2017). |
| Diversidad y dinamismo en las actividades de Extensión Universitaria  |
| Enérgico movimiento reivindicativo de los artistas de la danza caso concreto Chile, Argentina, Uruguay.   |
| Falta de políticas públicas relativas a la danza  |
| <b>Oferta Académica</b>   |
| Los países con mayor oferta de estudios de Danza son México, Brasil, Colombia y Argentina.  |
| Preponderancia de programas académicos de Danza Contemporánea en detrimento del Ballet y la Danza Folklórica  |
| Preponderancia de programas de nivel de Licenciaturas, débil presencia de posgrados: Máster y ausencia de programas de Doctorado  |
| Esfuerzos por obtener un tratamiento independiente e igualitario de la danza en las propuestas de incardinación en el currículo de la Enseñanza General Obligatoria.                  |

*Fuente:* Elaboración propia a partir de diversas fuentes.



### 3.1.3 Principales áreas de influencia de las enseñanzas universitarias de Danza el contexto Europeo

El desarrollo de la danza como disciplina artística, su implicación socio educativa y la producción científico literaria de finales del siglo XX fueron cruciales para su reconocimiento como campo de estudio y como disciplina académica. Aun así su aceptación y credibilidad académica en la enseñanza universitaria ha sido un arduo y aletargado recorrido que ha encontrado su primer acercamiento desde las enseñanzas de la Actividad Física, ámbito con el que se relaciona desde las grandes civilizaciones de la antigüedad. Desde diversas geografías y períodos se encuentra esta cause de introducción, evolucionando hacia otros espacios relacionados con la enseñanza musical, posteriormente incluidos en disciplinas artísticas afines como el arte dramático y las artes escénicas hasta derivar a un espacio propio.

La identificación de las vías de inclusión de la danza en el contexto europeo, es una labor en demasía compleja que responde a una diversidad histórico-político y sociocultural, que lejos de ofrecer un análisis histórico pormenorizado, conduce a formular un intento de síntesis que permita exponer un panorama esclarecedor, situando la mirada en las relaciones entre los profesionales de la danza y el ámbito académico universitario.

Dentro de esta diversidad, se puede trazar un mapa orientativo de su consideración como disciplina artística y académica, que la conecta directamente con su desarrollo histórico, inmersa en las fuertes raíces culturales europea que la relaciona desde ámbitos diversos: (a) el contexto histórico y político en relación con las formas que va adquiriendo la danza, (b) el marco institucional donde se sitúa su desarrollo tanto práctico como teórico y especialmente su enseñanza y (c) las relaciones o asociaciones con otras disciplinas y ámbitos del conocimiento.

En relación a las formas que adquiere y su reverberación social, su presencia más asidua se encuentra especialmente desde su entrada a las cortes europeas con fines políticos y propagandísticos (*Ballet de Cour* finales del siglo XVI hasta mediados del XVIII), la institucionalización de su enseñanza con la creación de la Real Academia de la danza (1661), su inclusión como disciplina en las Escuelas caballerescas (1688), hasta la evolución de su forma centrada especialmente en la danza moderna de Europa central, un desarrollo teórico que propiciado por el contexto sociopolítico la condujo al ámbito educativo. Un recorrido de acercamientos entre su práctica y su enseñanza que va de la mano con la evolución de su cuerpo teórico y su incidencia en la vida social y cultural, aspectos ampliados en el segundo capítulo de la Tesis.

La fuerte tradición de las enseñanzas artísticas a través de las Reales Academias, precedente más remoto de los actuales Conservatorios europeos, delinea un escenario muy demarcado de enseñanza profesional. Como se ha venido insistiendo, el cambio de enfoque y percepción de la danza, introduce los vínculos entre su práctica y otras disciplinas en el ámbito educativo. No obstante, es preciso subrayar, que estos vínculos ya existían desde hace varios siglos desde su ámbito artístico escénico, evidenciado en el riquísimo repertorio coreográfico que cada período histórico ha heredado, pero esos vínculos que desde un primer momento se establecen entre disciplinas artísticas a fines, no se generan entre otras ramas del conocimiento hasta bien entrado el siglo XX. Un aspecto estrechamente relacionado con la apertura que va adquiriendo el cuerpo como objeto de estudio, una relación que tiene sus inicios desde una perspectiva antropológica y filosófica y que posteriormente se abre camino en el discurso pedagógico a través del vínculo entre la música y la actividad física como expresiones artísticas.

Por otro lado, la danza encontrará dos espacios dentro de programas de enseñanza institucionalizada, ambos de vocación artística. Por un lado en la escuela Bauhaus (1919), como componente dentro de un taller de teatro y artes escénicas en el año 1924, aunque en su versión más libre – hecho que se sitúa como la primera vez en la historia en que una escuela de arte incluye las artes escénicas-. (Prada, 2011). Y un segundo espacio propiciado por su asociación con la música, un primer encuentro en la creación de la escuela Günthersch (Múnich, 1924), un proyecto educativo del compositor y pedagogo Carl Orff y la bailarina y pedagoga Dorotea Günther y un segundo encuentro con la creación del Orff-Institut como Departamento de la Universidad Mozarteum (Salzburgo, 1961), un proyecto de Orff y Gunild Keetman donde se desarrollaba método Orff-Schulwerk.

La evolución de la teoría y la Pedagogía de la Danza, a diferencia de la mencionada enseñanza profesional de fuerte tradición en el Ballet (1661 hasta la actualidad), la introduce el precursor de la danza moderna centroeuropea, Rudolf Von Laban. Su especial vocación pedagógica lo conduce a la publicación de sus teorías (Kinétographie 1926, Effort 1947, Modern Educational Dance 1948, The mastery of movement on the stage 1950 y Principles of dance and movement Notation 1954), y a la creación de 25 escuelas Laban en diversas ciudades europeas entre los años 1919 y 1929, en especial el Instituto Coreográfico (Zúrich, 1925), con diversas filiales en Francia e Italia y años más tarde junto a Lisa Ullmann el Art of Movement Studio (Manchester, 1946), trasladado a la villa Addlestone, Surrey en el año 1953. Institución de gran relevancia e influencia para el desarrollo y reconocimiento de la danza en el ámbito académico en el Reino Unido y Alemania.

Es importante enfatizar la importancia que tuvieron los centros de enseñanza Laban en diversas ciudades europeas en especial en el Reino Unido y Alemania, países donde se consolida la danza en el ámbito académico y su relación con otras disciplinas. Ejemplo esclarecedor es la diversidad de instituciones y de enfoques de su actual oferta académica, una oferta caracterizada por la transdisciplinaredad con diversos ámbitos del conocimiento que la sitúan más allá del tradicional enfoque artístico.

Por otro lado, pese a las distancias cronológicas y geográficas que las separa, se evidencia un cierto paralelismo con las experiencias de introducción y consolidación de la Danza en Estados Unidos. Un paralelismo en cuanto a la vía de inclusión en la universidad (programas de formación de maestros de Educación Física), las fórmulas encontradas para su extensión y reconocimiento social (conferencias-demostraciones) , así como los ideales que las motivaron (la idea de democratización de la danza) y por último algunas fórmulas de financiación (financiación privada directa). Sin embargo, lo que sí es una constante en la mayoría de las experiencias examinadas es el impulso de los profesionales de la Danza y el desarrollo y consolidación de un cuerpo teórico.

Del mismo modo que sucede en Estados Unidos, el desarrollo y los esfuerzos por visibilizar las virtudes de la Danza Educativa tuvieron una repercusión importante en los profesionales de la educación. Laban y Ullmann entre los años 1938 y 1942 dedicaron parte de sus esfuerzos a impartir cursos de capacitación para profesores por diversas ciudades del Reino Unido, el éxito de sus planteamientos incrementó rápidamente la demanda de sus cursos logrando fundar con el apoyo económico de la familia Elmhirst, el Art Of Movement Studio, centro reconocido por el Ministerio de Educación donde se impartían cursos de capacitación diversificada a maestros de escuela y que además se caracterizaba por una dinámica colaboración interinstitucional (Unnamed Drama Society, el Taller de teatro de Joan Littlewood y la Northern Theatre School, entre otros). Así mismo es importante destacar las diversas iniciativas desde los profesionales hacia el sector docente en años anteriores. En 1934 Ullmann impartió clases nocturnas para la Asociación de Trabajadores de la Educación en Plymouth y maestros de la Universidad de Exeter, diez años después creaba junto a Sylvia Bodmer el Manchester Dance Circle (1943), espacio donde también se impartían conferencias Laban.

Los programas educativos del Art Of Movement Studio, otorgaba una certificación diversificada. Por un lado el programa de tiempo completo, con tres años de duración y de orientación profesional, otorgaba las certificaciones de: A.M.S. Teaching Certificate Grade 1 y Grade 2 y A.M.S. Stage Certificates (A) y (B) y el programa de tiempo completo (un año de

duración) cursos de capacitación para maestros y maestras. Durante dos décadas la demanda de estos estudios fue elevada logrando alcanzar un promedio de 80 alumnos por año en los programas de tiempo completo y ascender significativamente a más de mil estudiantes a través de los cursos cortos y de verano. El centro se transformará en años posteriores en el Laban Center of Movement and Dance de Londres centro de relevancia histórica para los estudios de Danza.

Una amalgama de acontecimientos propicio la inclusión de los estudios de Danza en la enseñanza superior. En el año 1965 se crea el Council for National Academic Awards CNAA, principal organismo nacional que validaba titulaciones en los niveles de diplomas, licenciaturas, maestrías y doctorados en el Reino Unido. Estaba conformada por más de 140 centros de naturaleza diversas entre instituciones de educación superior, universidades y politécnicos, permitiendo un sistema más flexible para la creación de programas y titulaciones. En la década de los setenta el CNAA bajo la dirección Peter Brinson (1920-1995), se validaron las primeras titulaciones de Danza en Gran Bretaña a través del Centro Laban, en ese entonces liderado y dirigido por la Dra. Marion North, el primer BA (Hons) Dance Theatre en 1977, la primera maestría en Estudios de danza en 1980, y la primera maestría en movimiento y danza terapia en 1995 con colaboración con la Universidad de Hahnemann, Filadelfia.

A través de estas dos personalidades relevantes para la Danza en el contexto europeo, Peter Brinson graduado de la Universidad de Oxford en Política, Filosofía y Economía y Marion North Doctora en Psicología y estudios del movimiento por la Universidad de Londres, se desvelan algunos aspectos que han acompañado el recorrido de la Danza en su reconocimiento como arte y disciplina académica. Por un lado la importancia y reverberación de la danza profesional escénica al incidir en la percepción del espectador, sembrando en la conciencia de algunas personalidades claves, una atracción y pasión por la danza que culminará por incidir en espacios ajenos de lo artístico pero que son cruciales para su desarrollo, es decir, los espacios políticos, socioeconómicos y educativos. Ejemplo de ello son los lazos que condujeron a Peter Brinson ha propulsar la Danza por diversas geografías, en primer lugar su asistencias a la representación de La Mesa Verde y la Shylphides y de ahí a tomar clases de Ballet hasta convertirse en crítico de Ballet y promover desde la gestión educativa, la investigación y la publicación el desarrollo de la Danza.

En este sentido destaca la Investigación en Educación y la Práctica de la Danza que realizó en 1980 financiada por el Consejo de Europa y el Consejo Británico, la cual derivó en la creación del Plan Nacional de la Danza y en consecuencia la creación del primer Departamento de Danza en Europa adscrito a la Universidad de Surrey en 1981.

Un tercer aspecto atribuido a Brinson, es la fórmula de conferencias demostraciones para acercar y visibilizar la danza en el ámbito educativo en las universidades de Oxford, Cambridge y Londres, una fórmula que conjugaba la teórica y la práctica, iniciativa que evoca la labor pedagógica de Ted Shawn (conferencias-demostraciones en diversos colegios y universidades de Educación Física entre los años 1934- 1939). De la mano de Brinson también surge otro paralelismo con Estados Unidos y es la creación del proyecto *Ballet para todos*, (1964) con financiación de la Fundación Gulbenkian, proyecto que pretendía una labor de extensión y sensibilización de la Danza a sectores más amplios de población, una iniciativa que también emprendió Estados Unidos 20 años más tarde pero con financiación pública a través del Gobierno Federal se ejecutó el programa Dance on Tour (1989) con el objeto de fomentar y democratizar la danza en todo el país.

Por otro lado, el desempeño profesional de Marion North, da cuenta de las relaciones de la Danza con otras disciplinas, es decir una profesional de la Danza ampliando su formación académica y experiencias desde otros ámbitos del conocimiento. Marion North inicio estudios en el Art of Movement Studio en 1951 convirtiéndose en asistente de Laban y Ullmann hasta el año 1958, su gran determinación y espíritu de búsqueda y emprendimiento la condujo a una formación multidisciplinar obteniendo un doctorado en psicología y estudio de movimientos por la Universidad de Londres y un segundo doctorado en Letras honoris causa por la Universidad de Salford en 2001. Su labor docente se ha extendido a diversas geografías como profesora visitante e institutos y universidades en los Estados Unidos, Canadá, Gran Bretaña, Francia, Grecia, Japón y Taiwán.

Retomando su presencia en la universidad, y bajo este mismo paralelismo con una distancia de aproximadamente cuatro década, en Gran Bretaña se repetía la experiencia de los Estados Unidos al introducir la danza en la enseñanza superior a través de los programas de formación de maestras de Educación Física, concebida como un ejercicio saludable, moral y estético y asiduamente asociada a formas de danza social y tradicional.

Su inclusión responde en gran medida a su reconocimiento social como disciplina artística y en el ámbito educativo a la influencia de la danza moderna de Europa central, especialmente el desarrollo de la Danza Educativa Moderna (1948) y la labor pedagógica de las escuelas Laban por varias ciudades europeas como apuntábamos anteriormente. Sus teorías sustentaron una base sistemática sólida que justificó su inclusión en el currículo y en los planes de estudio de formación de maestros. A mediados de los años sesenta y entorno al debate de los modelos educativos, donde tuvieron parte los profesionales de la Danza quienes años atrás habían incidido en la formación de maestros desde el Art Of Movement Studio se establecieron

los cauces de inclusión de la danza educativa moderna en el currículo. En este sentido resulta interesante un segundo aspecto de coincidencias con la experiencia en Estados Unidos, el debate de la percepción de la danza como contenido educativo que derivó en la creación del National Section on Dance en el año 1932, más interesante aún por la pertinencia que tiene en la actualidad, concretamente en el caso español. La búsqueda de espacios de la Danza como perspectiva pedagógica de una poética corporal en la educación general básica ha dependido en gran medida de la amplitud de su percepción y abordaje. Un tema que amplía sus márgenes en dos estadios, por un lado la concepción filosófica del cuerpo en la educación y por otro las implicaciones de la danza en el conocimiento experiencial.

A partir de los años setenta los puntos de encuentro entre Danza y educación en Gran Bretaña se acrecientan, favorecidos por un lado, por el desarrollo de la teoría de la danza educativa y segundo, por la influencia de las experiencias de las universidades de Estados Unidos, quienes en ese período habían ampliado la enseñanza de la Danza a otros programas formativos con perfil creativo y de artes escénicas. Es interesante subrayar el dinamismo de los años setenta para el desarrollo de la danza en el ámbito educativo en distintas latitudes del planeta y en contextos sociopolíticos contrastantes. Habrá que recordar el dinamismo que tuvo la danza en las universidades norteamericanas sustentadas por un desarrollo normativo que favoreció la financiación pública y privada, así como la consolidación de las instituciones a su cargo y, por otro lado, en un contexto contrastante, las experiencias de las universidades de Chile (1941), Brasil (1958) y Costa Rica (1973).

El panorama que expone la evolución de los estudios de Danza en el contexto Europeo en diverso y responde, entre otros aspectos, al reconocimiento social de la danza, el desarrollo de su cuerpo teórico, y la evolución del marco jurídico que la atañe. En este sentido y haciendo referencia a tres documentos que aportan una información sintetizada del panorama de las enseñanzas artísticas superiores en el contexto europeo, se expone brevemente el caso de la Danza: el *Informe sobre la conveniencia de promulgar una Ley Orgánica Reguladora de la Organización en Régimen de Autonomía de las Enseñanzas Superiores Artísticas en España* de Embid Irujo, (1997), el dictamen de la Conferencia Sectorial de Educación *Las Enseñanzas Artísticas a examen. Evolución histórica, panorama actual y perspectivas* (1999) y el documento *Tuning Dance Education* de ELIA Dance Section.

El dictamen de la Conferencia Sectorial de Educación (1999), agrupaba a los países en tres áreas de influencia según su tradición: latina, anglosajona y germano-austriaca o centroeuropea, permitiendo identificar los rasgos generales comunes y los rasgos diferenciadores.

El área de influencia latina, estaba conformada por Portugal, España, Francia, Italia y Grecia presentando las siguientes características:

- Un marco normativo específico para las diferentes enseñanzas artísticas
- Instituciones fuera de las enseñanzas universitarias
- Titulación equivalente a los estudios universitarios
- Diversidad de la titularidad de los centros: Administraciones Públicas, Fundaciones y empresas homologadas.

El área de influencia anglosajona configurada por Inglaterra, Gales, Escocia, Suecia, Irlanda, Noruega y Dinamarca presentaba las siguientes particularidades:

- Coexistencia de estudios artísticos superiores en la enseñanza universitaria y en espacios diferenciados.
- Gestión conjunta de los centros a través de Administraciones estatales, regionales y municipales, coordinadas a través de consejos.
- Diversidad de titularidad de los centros, mayoritariamente privados por encima de los públicos.
- Titulaciones oficiales y propias.
- Convenios de colaboración interinstitucional(público y privado)
- Planes de estudios significativamente diversos, favorecido por la flexibilidad en el diseño de sus itinerarios con partición de las Administración educativa regional.

Cabe destacar el caso del Reino Unido, una diferenciación que responde a su devenir histórico como se ha venido señalando, en primer lugar la datación de introducción de los estudios superiores de Danza (1977, Laban Center of Movement and Dance de Londres, a través del CNAA), la dinámica evolución de la oferta hacia los programas de Máster y Doctorado en una diversidad de ámbitos del conocimiento y la flexibilidad que la normativa brindaba para la diversidad de itinerarios propuestos, así como un reconocimiento social importante. Por otro lado el dictamen de la Conferencia Sectorial de Educación (1999) subrayaba como elementos diferenciadores la descentralización de la gestión educativa, distribuida entre el Ministerio de Educación, representantes regionales y municipales y la presencia significativa de un Consejo Nacional de Títulos que abarcaba a los centros de titularidad privada no universitarios y validaba su oferta educativa, vía donde encontró un espacio los estudios de Danza. De hecho habría que poner énfasis en la datación de los cursos que impartió entre la década de los años sesenta y setenta el Arte Of Movement Studio con el reconocimiento del Ministerio de Educación (1946).

Como caso contrastante del área de influencia anglosajona el dictamen de la Conferencia Sectorial de Educación, destaca el caso de Dinamarca por su gestión centralizada a través de la Administración Central con competencias en la organización y establecimiento de objetivos de las enseñanzas artísticas superiores, equiparando las titulaciones a las otorgadas en la enseñanza universitaria.

Por otro lado, el dictamen extrae de esta área de influencia a Finlandia por incorporar elementos de influencia rusogermana- anglosajona.

El área de influencia germano-austríaca o centroeuropea estaba conformada por Alemania y Austria con alguna influencia sobre Suiza, Holanda, Bélgica y Luxemburgo, los rasgos más distintivos eran:

- Coexistencia de estudios artísticos superiores en la enseñanza universitaria y en espacios diferenciados.
- Gestión educativa descentralizada sujetas a normativas generales del Estado.
- Diversidad de titularidad de los centros, mayoritariamente públicos por encima de los privados.
- Titulaciones oficiales de nivel superior y universitario.

De esta área de influencia, es preciso destacar el caso de Alemania, país que por herencia histórica aporta significativamente al ámbito académico de la Danza a través de los precursores de la danza moderna Centroeuropa y específicamente el desarrollo de la Danza Educativa, perspectiva pedagógica que abrió y continúa estableciendo enlaces con otras disciplinas y ámbitos del conocimiento en todo el mundo.

Por otra parte el *Informe sobre la conveniencia de promulgar una Ley Orgánica reguladora de la Organización en Régimen de Autonomía de las Enseñanzas Superiores Artísticas en España*. (1997), destaca del modelo Alemán la consideración de universidades a todas las instituciones y centros de enseñanza superior sin distinción de la naturaleza de las enseñanzas que imparten, según lo establece la Ley marco alemana para la reforma universitaria (Hochschulrahmengesetz de 26 de enero de 1976). Del modelo Austriaco también subraya el rango universitario que le confiere la Ley de Organización de la Enseñanza Artísticas Superior (1970), línea que se ha consolidado y derivado en la creación de la Universidad de las Artes. (Asociación Española de Centros Superiores de Enseñanzas Artísticas, 2018).

La Ley de Organización de Universidades de las Artes (KUOG) de 1998 ha transformado las altas escuelas artísticas en universidades. Esta transformación ha sido acompañada de una modificación profunda de la organización estructural. Por analogía a la ley UOG 1993, la ley KUOG ha introducido una estructura general en institutos, lo que ha reducido el



número de unidades organizacionales responsables de la enseñanza, del desarrollo y de la práctica del arte de 422 a 68, lo que ha dado un nuevo impulso a las artes y a las ciencias.

La Ley Federal relativa a la Organización de las Universidades y sus programas de estudio (Ley de Universidades de 2002) ha armonizado definitivamente la base legal común de las universidades científicas y artísticas, poniendo fin a las diferencias entre los dos tipos de escuela superior. Esta ley que entró en vigor plenamente en 1 de enero de 2004, marca el inicio de una nueva era en la historia del sector universitario en su conjunto aportando a las universidades plena autonomía institucional así como nuevos instrumentos de gestión tales como, por ejemplo, presupuestos globales y contratos de prestación. (Gómez Rojo, 2005, p.)

La evolución del EEES<sup>13</sup> agilizó en gran medida la integración de las Enseñanzas Artísticas en cada país miembro, los caminos transitados para el cumplimiento de la agenda europea es diverso y complejo, delineando aspectos básicos generales, un extenso recorrido de naturaleza jurídica, institucional, política y cultural que excede los límites establecidos en la Tesis y que conduce al breve señalamiento de aquellos aspectos pertinentes al objeto de estudio. Por otro lado, el debate que generó dicho proceso en el territorio nacional produjo una dinámica publicación de textos y artículos en su mayoría de carácter reivindicativo que ilustran una diversidad de temas que van desde el escaso desarrollo normativo de las enseñanzas artísticas, la situación marginal de las expresiones artísticas, en el currículo escolar, el divorcio histórico entre las artes escénicas y la universidad –pese a la fuerte tradición histórica de los estudio de Música desde las universidades medievales- y el escaso apoyo estatal a la Danza en términos comparativos con las otras disciplinas artísticas entre otros aspectos. Sobre estos aspectos se dará cuenta de forma tangencial en el apartado que expone la oferta de estudios profesionalizante de Danza en la Universidad Española.

El documento *Tuning Dance Education* (European League of Institutes of the Arts, 2017), expone la situación concreta de los estudio de Danza en el contexto europeo. El documento revela que los estudios de Danza son ofertados por una diversidad de centros entre universidades, academias especializadas, escuelas superiores e institutos superiores, del mismo

---

<sup>13</sup> Sobre el desarrollo normativo y el debate de las Enseñanzas Artísticas en el Espacio Europeo de Educación Superior en España, la Tesis Doctoral de Montserrat Palma Muñoz *El Espacio Europeo de Educación Superior en España: Análisis de los debates parlamentarios*. leída en la Universidad de Girona en el 20013. Dipòsit legal: Gi. 766-2013, recoge una serie de aspectos de naturaleza política y jurídica que sitúan la presencia de esta enseñanzas en los debates parlamentarios señalando una serie de temas críticos que desvela unas posturas políticas divergente acerca de la plena integración de estos estudios en la universidad. Por otro lado se subraya el retraso normativo y de implantación de medidas para dar respuesta al perjudicial vacío que tradicionalmente han acompañado las enseñanzas artísticas.

modo su oferta en significativamente diversa conectándola con disciplinas artísticas afines, así como ámbitos de las Humanidades, las Ciencias Sociales, Ciencias de la Salud y la Tecnología entre otros. Los modelos pedagógicos que recoge el documento van desde el tradicional vocacional enfocado en aspectos de ejecución técnica e interpretativa, hasta modelos más flexibles y multidisciplinares de corriente constructivista. No obstante, el informe revela una constante entre la diversidad encontrada, centrada en la potencialización de la creatividad con una diversidad de fórmulas y enfoques pedagógicos.

Un tercer aspecto que destaca es el binomio que caracteriza la práctica docente de la Danza el artista-maestro, aspecto que pone de relieve una serie de implicaciones que van desde la planificación de las enseñanzas hasta la integración de la investigación en la docencia, una fórmula que el modelo pedagógico Conceptual sintetiza en Enseñanza – Investigación – Producción, una realidad en las aulas de danza, cuando éstas se atreven a convertirse en verdaderos laboratorios holísticos y donde se asumen responsabilidades compartidas horizontalmente.

Las trayectorias profesionales de los programas de Danza que recoge el informe abarcan: bailarín / intérprete; coreógrafo; profesor; artista de danza comunitaria; historiador de la danza, terapeuta; crítico, erudito. A continuación se menciona algunos aspectos relevantes de los estudios típicos que se ofertan en Danza: (European League of Institutes of the Arts, 2017)

#### Primer Ciclo:

- Diversidad de Titulaciones en las ofertas de programas de estudio.
- Ofertas con itinerarios de especialización.
- Los elementos coincidentes de los programas educativos son:
  - Contenidos referidos a la teoría e historia de Danza
  - Programas de investigación y práctica profesional artística
  - Producciones artísticas conjuntas entre personal docente y estudiantado
  - Especial importancia de la práctica profesional.
- Perfil de egreso: Práctica profesional como bailarín intérprete, coreógrafos o maestros.
- Duración tres a cuatro años, 180-240 ECTS.
- El primer ciclo los conduce a un mayor grado de especialización en los postgrados.

### Segundo ciclo:

- Oferta programas especializados de desarrollo profesional apoyados en la investigación práctica y teórica.
- Abarca asignaturas similares a las contempladas en el primer ciclo.
- Perfil de egreso: especialización y profundidad en las áreas elegidas, también conducen a estudios de tercer ciclo, asiduamente asociado a otros ámbitos del conocimiento, al no existir programas específicos de Danza.
- Duración uno a dos años, 60 a 120 ECTS.
- En muchos países europeos los programas de máster aún se encuentran en desarrollo.

### Tercer ciclo:

- En muchos países europeos los programas de doctorado en Danza aún se encuentran en desarrollo – exceptuando Gran Bretaña, aunque con una oferta escasa.
- Perfil de egreso: desarrollo de competencias en investigación, desarrollo de carrera académica o artística.
- Duración de tres a cinco años.

El Documento *Tuning Dance*, (European League of Institutes of the Arts, 2017) expone una síntesis de las tendencias y diferencias de los estudios de Danza en las universidades europeas que se mencionan a continuación:

La diversidad es una característica y a la vez una virtud altamente valorada en los programas de Danza, aporta una distinción asociada a la cultura del país donde se circunscribe. Este señalamiento pone de manifiesto la buena demanda que tienen los programas de Danza en aquellos países que por tradición histórica le otorgan un reconocimiento social, respaldado desde el desarrollo normativo e institucional, la agenda política y la asignación de recursos para su actuación.

Se evidencia un dinamismo y evolución en sus programas asiduamente asociados a la producción artística, la extensión y la investigación.

Existe una tendencia a un enfoque crítico en la construcción teórica de su práctica artística, así como una adecuada integración entre la teoría y la práctica artística desde los programas de primer ciclo, profundizada en los programas de postgrado.

Se observa una presencia importante de la tecnología en la práctica artística, especialmente en la creación coreográfica en sus diferentes formatos y canales de difusión.

Existe un fuerte movimiento de intercambio del estudiantado asociado a las prácticas profesionales. Este señalamiento responde a una característica del ejercicio profesional, las giras internacionales y la temporalidad de los contratos de las Compañías de Danza, lo que genera una búsqueda constante de nuevas oportunidades para ejercer la profesión. Contratos que dicho sea de paso, son escasos y lamentablemente con una remuneración insuficiente en términos compensatorios de la inversión económica y humana que conlleva la formación profesional en Danza.

Por último se observa una tendencia de ofertas de formación a distancia en respuesta de las necesidades reales del gremio.

Con respecto a las diferencias encontradas se identifican:

Por un lado, la estructura tradicional de planificación de la enseñanza, enfocada en las asignaturas, entre las técnicas corporales se encuentra la Danza Contemporánea y el Ballet esencialmente, las materias educativas especialmente enfocadas en la Metodología y en un segundo lugar la Pedagogía y las Didácticas tanto general como específica y un tercer bloque relativo a la composición coreográfica y la improvisación desde diversos formatos: asignaturas, talleres, seminarios etc.

Por otro lado, se observa una estructura más flexible y multidisciplinar a través de módulos y realización de proyectos conjuntos.

Algunos países brindan la oportunidad de cursar estudios a tiempo parcial según las necesidades y peculiaridades del estudiantado. La duración de los programas es diversa.

Por último, destacar algunos aspectos que son relevantes y característicos de los estudios de Danza en todas las geografías. El dinamismo que acompaña los programas educativos, asiduamente reflejados en el trabajo artístico independiente, la asistencia a diversas actividades tanto académica (seminarios, conferencias, simposios etc.) como artísticas en sus diversas manifestaciones, la constante preocupación por el acondicionamiento físico como un plus al entrenamiento de las técnicas corporales artísticas, la participación a edades tempranas en producciones artísticas asociada a una necesidad de generar ingresos económicos y la tendencia a la reflexión y la crítica de los procesos de aprendizaje y de creación, una serie de aspectos que responden a las peculiaridades de la vocación artística de la Danza, se hace referencia a la creatividad, dinamismo, curiosidad, apertura, pensamiento divergente y al reto.

### **3.2 Perspectiva histórica de la Danza como asignatura en la Universidad Española**

En esta búsqueda de encuentros y divergencias entre la historia de la danza y del pensamiento pedagógico, se evidencia que los planteamientos de los pedagogos de finales del siglo XIX y más concretamente del siglo XX, período en que se cristaliza la Escuela Nueva (1889), abrirán en décadas posteriores camino a la danza como contenido educativo.

El desarrollo histórico de los grandes itinerarios pedagógicos irá transformando espacios más abiertos a la corporeidad en la educación intelectual. Una apertura que se hace más plausible en los planteamientos en el modelo pedagógico Romántico de la Escuela Activa en su énfasis de concepto de educación como proceso. Un conocimiento generado desde el interior del ser humano y que además incluye todas las formas de la actividad humana. No obstante, es el paradigma Constructivista (segunda década del siglo XX) el que constituye espacios más amplios y dinámicos entre la práctica dancística y el ámbito educativo. El abordaje constructivo del conocimiento, a través de la integralidad de lo humano, concibe su construcción desde la experiencia como un proceso que se desarrolla de manera interna en constante interacción con el entorno. Es quizás el énfasis en el alumno como constructor del conocimiento y la visión de integralidad en la enseñanza, los componentes que más evidencian los nexos entre la práctica educativa dancística y el modelo constructivista.

Retomando las fórmulas y los espacios por los que ha transitado la danza en la historia en el ámbito educativo, se observa una relación constante aunque no lineal entre el ejercicio físico, el juego y la música; espacios desde los cuales la vemos acercarse a la enseñanza superior hasta circunscribirse en el Sistema Universitario. En este sentido, resulta revelador situar su primera incursión en la universidad a través de los estudios de la Educación Física – Estados Unidos (1906-1934), Chile (1928), Brasil (1940) y Gran Bretaña (1966) – ampliando su alcance en los estudio de formación del profesorado con especialidad en Música hasta situarse muchas décadas después, de forma independiente como oferta de estudios profesionalizante.

Las experiencias recogidas en los apartados anteriores revelan que la percepción social de la danza, su conceptualización y el desarrollo de su teorización han sido factores claves para su inclusión en el Sistema Universitario. En el caso español la posición que históricamente ha ocupado la danza en el Sistema Educativo es desfavorecedora y responde a una tradicional percepción encorsetada de su práctica, asiduamente asociada al ámbito profesional con un acento especial en la ejecución técnica con vías a la Danza Escénica. Una visión que a menudo deriva en una posición inadecuada y perjudicial, situándola como ornamentación eventual o como complemento de otras materias en el currículum escolar.

En el contexto universitario español, aún con el cambio de enfoques que pasa de una educación universitaria tradicionalmente enfocada en lo conceptual hacia una visión integral del estudiante universitario, que contempla también lo social y emocional, resulta evidente como la dimensión del conocimiento generado a través de lo corporal, continúa situándose al margen del conocimiento académico, ocupando un segundo plano desprovisto de verdadera voluntad política.

Se percibe una necesidad de ampliar los márgenes desde el marco legislativo, asumir una firme voluntad política y flexibilizar las estructuras universitarias; aspecto que se viene impulsando desde la Ley Orgánica 11/1983 de 25 de agosto de Reforma Universitaria (en adelante, LRU) pero que aún, después de tres décadas, continúa manteniendo sus reservas en otorgar el pleno reconocimiento a la danza como arte y disciplina académica en el Sistema Universitario Español.

En los siguientes acápites se abordan los espacios en los que ha tenido presencia la danza como contenido educativo en la Universidad Española, siguiendo un orden histórico cronológico. Se establecerán las relaciones derivadas entre la danza y el pensamiento pedagógico en su apertura hacia las artes y la educación corporal, el desarrollo del marco regulativo y por último las relaciones directas y tangenciales entre la escena profesional dancística española y el plano educativo. Tres ejes sobre los cuales se articulan las vías por las que ha transitado la danza como contenido educativo en la Universidad Española.

### 3.2.1 Principales vías de inclusión de la Danza como contenido educativo en la Universidad Española

La primera incursión que hace la danza en el ámbito formativo en la Universidad Española es como contenido de estudio de algunas asignaturas en las carreras de formación del profesorado y en las relacionadas a la Actividad Física y Deportiva. Posteriormente y en algunos casos, de contenidos pasan a conformarse asignaturas, y es aquí donde se encuentra la danza aunque con menos presencia de forma explícita y más frecuente de forma implícita, es decir asignaturas donde su denominación no incluye el término danza, pero sí contemplan significativamente la esencia misma de su práctica educativa.

En su segundo momento se sitúa como oferta de estudios profesionalizante, bastante reciente y escasa, y como asignatura de posgrados relacionados con ámbitos artísticos y educativos como consecuencia de los procesos de convergencia del EEES, aspectos que se desarrollan en capítulos posteriores siguiendo una secuencia cronológica.

En términos normativos, la década de los años ochenta favoreció de forma más plausible la presencia de la danza en sus diversos ámbitos de actividad dentro de la Universidad Española. En materia jurídica la LRU al establecer el marco jurídico para la renovación de la vida académica hacia la modernización, la flexibilización y democratización, abrió las puertas para la paulatina integración de áreas del conocimiento que históricamente se habían mantenido al margen de la universidad.

La LRU impulsó una serie de transformaciones en materia de régimen de gobierno y de dinámicas generales de política cultural. Desarrolla el principio constitucional de autonomía universitaria y la libertad académica para la investigación y la docencia. Para tales fines, se potencia la estructura departamental como apoyo a este doble objetivo, estableciendo en los Artículos 8.1 y 8.2 del Título Primero De la creación, régimen jurídico y estructura de las Universidades, los lineamientos generales para los Departamentos.

Por otro lado, la LRU en su orientación de auténtico servicio público establece la creación de un Consejo Social que garantice dentro de la estructura universitaria la participación de las diversas fuerzas sociales, creando el Consejo de Universidades. A este consejo le corresponde, entre otras funciones, crear y revisar el catálogo de áreas del conocimiento previa consulta a la comunidad académica y consejos sociales. En este catálogo se integra las áreas del conocimiento referidas a las expresiones artísticas, espacios en los que se adscriben materias relacionadas con el cuerpo expresivo, es decir aquellas asignaturas que contemplan elementos esenciales de la Danza. En un inicio recogidas de forma conjunta y posteriormente concebidas de forma independiente. (Ver tabla 3.2.).

**Tabla 3.2. Catálogo de Áreas del conocimiento de la Universidad Española relativas a las expresiones artísticas**

| <u>Área de conocimiento</u>                            | <u>Código</u> | <u>Año de creación</u> | <u>Referencia BOE</u> |
|--|---------------|------------------------|-----------------------|
| Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal | 190           | 1984                   | BOE-A-1987-7362       |
| Didáctica de la Expresión Corporal                     | 187           | 1987                   | BOE-A-1988-566        |
| Didáctica de la Expresión Plástica                     | 193           | 1987                   | BOE-A-1988-566        |
| Didáctica de la Expresión Musical                      | 189           | 1988                   | BOE-A-1988-14694      |

*Fuente:* Elaboración propia a partir del Boletín Oficial del Estado

El establecimiento de los Departamentos, así como la creación del Catálogo de Áreas del Conocimiento han sido las vías estructural y normativa por las que ha transitado paulatina y débilmente la danza como contenido educativo. Los conocimientos de las expresiones artísticas se concentran en el ámbito de las Didácticas Específicas, espacio donde tiene presencia la danza dentro de la Didáctica de la Expresión Corporal y la Didáctica de la Expresión Musical. Cabe señalar que bajo la denominación Expresión Corporal (en adelante EC), transita la danza obteniendo de ella los elementos inherentes a su naturaleza y práctica, presentándolos de forma fragmentada como elementos expresivos y comunicativos de la Educación Física. También en algunos casos la vemos concebida como una técnica corporal y en escasas ocasiones aparece independiente, desligada de la EC y ampliamente percibida en sus fines educativos.

Las Didácticas Específicas o Didácticas de Áreas son una especialización de las disciplinas de las Ciencias Educativas bastante reciente en la Universidad Española. González Gallego (2002) la define como “Una ciencia que estudia la fenomenología suscitada por las acciones que se aplican para la comunicación educativa o social, a partir de un campo determinado de conocimientos.” (p. 25).

El autor extrae del recorrido histórico de las Didácticas Específicas, la importancia de crear nuevas áreas de conocimiento. Para ello, pone de relieve la necesidad de construir un binomio sólido entre la didáctica del área y un fuerte conocimiento de la disciplina. En este sentido y en el caso concreto que nos ocupa, los contenidos del Área de Didáctica de Expresión Corporal relacionados al movimiento danzado, aspecto que además va adquiriendo más presencia en su dimensión expresiva y estética, resulta evidente el escaso conocimiento teórico y enfáticamente experiencial que se posee de la danza. Pero probablemente el mayor agravante sea el tradicional encorsetamiento y acentuada miopía con que es percibida la danza en el ámbito educativo.

No se puede decodificar lo que no se conoce muy afondo, sobre todo cuando esta decodificación ha de hacerse para reelaborar, al servicio de los alumnos, una nueva codificación y una nueva lógica, a la que hay que dotar de significados. (González Gallego, 2002, p. 16).

Herederos como señala Pliego (2014), de una conceptualización de la educación enfáticamente intelectualista y pragmática, donde los contenidos artísticos acompañan circunstancialmente y a manera de complemento y ornamentación los currículos, la percepción que se tiene de la danza en el ámbito académico, ha sido marcadamente marginal, fragmentada



y desvalorizada, situándola dentro de las materias artísticas por detrás de la Música, la Plástica y la Dramatización. Sin lugar a dudas, esta posición mengua todo desarrollo científico, académico y artístico de la danza, evidenciando la escasa producción científico literaria de aspectos tan cruciales como la Pedagogía de la Danza y la construcción de una Didáctica Específica de la materia, que a través de la investigación sistemática construya una categoría organizada del conocimiento, una lógica interna, una metodología y un imaginario específico.

Lo que antecede permite desvelar la necesidad de construir puentes entre el mundo académico y los profesionales de la danza, donde los conocimientos teóricos y experienciales confluyan armónicamente para un enriquecimiento mutuo, una apertura de enfoques y disciplinas diversas. Tarea nada fácil de emprender ya que se trata de una perspectiva compleja, no reduccionista, siendo conscientes del temor y las reticencias que producen los cambios, lo nuevo y lo desconocido. Un ejemplo claro de ello, es el recorrido histórico de las Didácticas Específicas, como bien cita González Gallego (2002):

Los profesionales universitarios que se empiezan a preocupar por la didáctica de área son especialistas en una disciplina del conocimiento (en muchos casos con anteriores experiencias en la enseñanza no universitaria) que comenzaron a reflexionar e interesarse por los problemas inherentes a la comunicación individual y social de esta disciplina. Sus compañeros del propio campo referente no entendieron, en muchos casos, que esta problemática constituye, sin duda, un objeto de conocimiento, mientras que sus colegas de las ciencias de la educación, también en muchos casos, pensaron que les llegaba una avalancha de improvisados científicos de la educación.

Sin embargo,, los que dieron este paso, los que tuvieron el valor de crear un área nueva sin tradición científica, sin bibliografía propia, sin una definida metodología investigadora y con un futuro profesional incierto, aceptaron un fuerte desafío. Ellos, como decía Kant, optaron por el «sobrio y modesto pero honesto y seguro camino de la ciencia, más amiga de verificaciones que de profecías». (González Gallego, 2002, p. 17).

Probablemente, un reflejo del camino a seguir en la consideración de una Didáctica específica para la Danza, un espacio independiente de la Expresión Corporal como componente de los planes de estudio de las titulaciones conducentes a la profesión de Maestro y a las profesiones de la Ciencias de la Educación Física y Deportiva.

En este sentido, de enfatizar la necesidad de establecer espacios participativos que permitan una relación dialógica entre los conocimientos académicos y artísticos, cabe aquí mencionar la importancia de una reciente asignatura que, considerada desde los procesos de convergencia del EEES, tiene una reciente presencia en la Especialidad de Pedagogía de la

Danza de las Enseñanzas Superiores de Danza de la Comunidad de Madrid. La Danza Educativa (incorporación oficial en el año 2002), es una asignatura que aporta un conocimiento asertivo e indispensable para albergar las competencias y descriptores del lenguaje artístico corporal en la formación inicial y continua de las profesiones de Magisterio y las referidas a la Actividad Física. Del surgimiento, desarrollo y consolidación de la Danza Educativa, se retoma más adelante ya que resulta esclarecedor para esta relación entre Danza y Educación en los aspectos normativos y sociales, tomando en cuenta que es la disciplina que contempla la danza en la vía educativa no profesional.

Retomando las vías por donde transita la danza como materia de estudio en la Universidad Española, se evidencia una mayor presencia en el Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal. Dichos conocimientos atienden entre otras formaciones, a las titulaciones que habilitan la profesión de Maestro en Educación Infantil y de Maestro en Educación Primaria y en la Titulación de Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. En el nivel de posgrado se sitúa, aunque tímidamente como asignatura en ofertas de estudio de Máster Universitario y Máster Propios concernientes a ramas del conocimiento de lo artístico, artístico escénico, historiográfico, terapéutico, educativo e investigativo entre otros.

Un tercer espacio educativo son los Catálogos de Libre Configuración, oferta relacionada, en algunos casos, con la propuesta formativa de la Extensión Universitaria y esta a su vez, usualmente elaborada en conjunto con Profesionales de la danza y Escuelas de Danza no necesariamente de enseñanzas regladas. En este sentido, cabe aclarar dos períodos concretos, el primero referido a las directrices generales comunes establecidas por el Real Decreto 1497/1987, de 27 de noviembre, al amparo de la Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria (LRU), el cual incluían un porcentaje de créditos de libre elección por el estudiante, donde las asignaturas de danza o relacionadas a los aspectos corporales expresivos -comunicativos, tenían su espacio en la universidad. Y un segundo período, como elementos formativo complementario ausente del Plan de Estudios conforme lo establece las directrices generales comunes del Real Decreto 1397/2007 al amparo de la Ley Orgánica de Educación LOE/2006. El Artículo 46.2.i, establece la posibilidad de obtener reconocimiento académico en créditos por la participación en actividades universitarias culturales, deportivas, de representación estudiantil, solidarias y de cooperación. Para ello el plan de estudios deberá contemplar la posibilidad de obtener un reconocimiento de al menos seis créditos sobre el total del plan de estudios correspondiente.

Un cuarto espacio de formativo donde también se sitúa la danza es en una amplia oferta de actividades formativas que contemplan las titulaciones de la Universidad. A través de los cursos complementarios en su modalidad de Cursos Extraordinarios o Cursos de Formación Continua. Sobre estos espacios antes mencionados, la Tesis no realiza un análisis específico, debido a la diversidad, magnitud y variabilidad de propuestas que contienen dichos propuestas formativas, pero sobre todo por la dificultad y complejidad de tener acceso a dicha información.

Tradicionalmente la danza ha estado asociada en el ámbito educativo a la Música y la Educación Física. Su relación es evidente al compartir elementos que se le son inherentes a su práctica y estudio, el cuerpo en movimiento –ya sea con fines expresivos o de entrenamiento- y el ritmo, elemento de consecuencia tangible en el movimiento danzado y esencial en la composición coreográfica.

Sobre estos dos vínculos se articula la danza como asignatura y como contenido complementario de otras asignaturas en los planes de estudio de ofertas académicas de la Universidad Española. La denominación que se le atribuye es diversa, y alude a elementos conjuntos, donde la Motricidad Humana aparece asociada a la expresividad, creatividad, ritmo, manifestación artística, lenguaje, comunicación, expresión vocal, etc. En el ámbito de la Educación Física la denominación que alberga en sus contenidos elementos esenciales de la danza es la ya citada EC. Esta estrecha relación que parte de la fundamentación científica de la EC cimentada en el movimiento expresivo, comparte contenidos, metodologías y enfoques con los principios didácticos de la Danza y su esencia misma. Este acercamiento histórico científico y los finos márgenes que las identifican, hacen materia obligada traer a colación los orígenes y desarrollo de ese transitar, que aunque desigual, comparten ambas disciplinas en el ámbito educativo, sin duda beneficioso para la EC pero desventurado para la Danza.

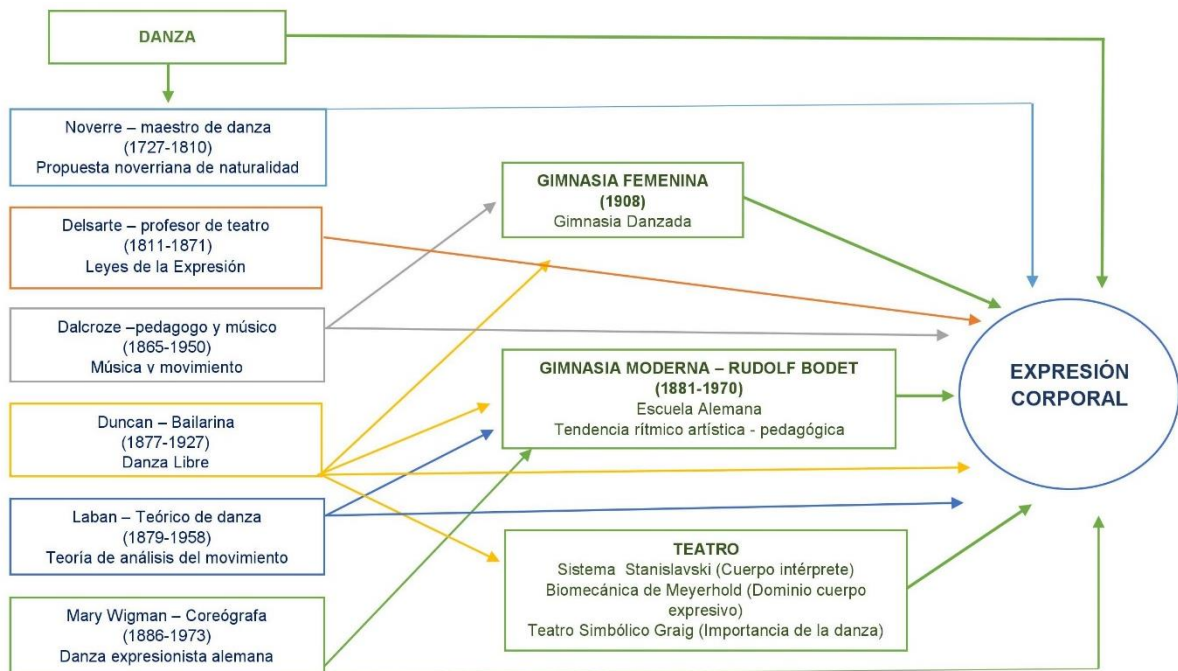
### **Danza – Expresión Corporal – Danza Educativa**

Desde una primera mirada se evidencia claramente esa influencia importante que ha tenido la danza sobre los cimientos de la EC. Desde el reconocimiento de sus principales fuentes de inspiración, misma que comparte la danza, como el naturalismo de Noverre, influencia directa del naturalismo pedagógico de Rousseau- hasta los reconocidos precursores de la danza moderna el francés Delsarte y su estudios sobre las leyes de la expresión y el pedagogo y músico suizo Dalcroze, en su relación música y movimiento.

A partir de aquí, se dibuja una línea de continuidad en cada una de las áreas de la que se nutre la EC, donde la danza tiene especial protagonismo. Desde el teatro, se nutre de aquellas propuestas donde el cuerpo y el movimiento expresivo cobran vital importancia, como el

sistema Stanislavski, la Biomecánica de Meyerhold y el Teatro Simbólico de Graig. En el campo de la música, los ya citados Delsarte y Dalcroze y desde la gimnasia en concreto la Gimnasia Moderna, con tendencia ritmo artística pedagógica, fuertemente influenciadas por personalidades de la danza como Fuller, Duncan, Laban y Wigman. (Ver figura 3.1.).

**Figura 3-1. Influencia de la Danza en los cimientos de la Expresión Corporal.**



*Fuente:* Elaboración propia a partir de diversas fuentes

Un rápido repaso sobre los planteamientos filosóficos que sustentaron el nacimiento y desarrollo de Danza Moderna Americana y la Danza Expresionista Alemana y su posterior influencia en los diversos estilos de Danza Contemporánea, así como su atribución al Ballet, enfatizan una vez más su relación e influencia.

De los fundadores de la *Modern Dance Americana* llamada también generación histórica: Martha Graham (1894-1991), Doris Humphrey (1895-1958) y Charles Weidman (1895-1958), la EC retoma una concepción del cuerpo como medio de expresión y comunicación, dos de las cuatro dimensiones sobre las que articula su enseñanza: Expresividad y Comunicación. Esta generación de pedagogos y creadores comparten una filosofía y una producción coreográfica con un marcado carácter humanístico con alto nivel de compromiso con la realidad de su época.

En cuanto a la técnica en sí, llama especial atención la concepción de la Técnica Graham. Para esta pedagoga, la técnica no se percibe solo desde su dimensión física motriz, sino que parte del mundo interior, que a su vez es motor de su construcción y metodología. Graham pretendía dotar de expresividad cada movimiento, de tal manera que el mensaje fuese honesto y asertivo.

De Humphrey su principal aportación, proviene de su labor como teórica de la composición coreográfica, basada en la experimentación como medio principal para encontrar la esencia de los movimientos y sus posibilidades funcionales al servicio de la composición. Su obra *The Art of Making Dances*, es habitualmente referida en la bibliografía de las guías docentes de la asignatura de EC y a fines.

Por otro lado, Weidman quien además de bailarín y pedagogo era actor, acerca el mundo de la danza a la escena teatral. De su aportación la EC extrae la intensificación del gesto expresivo y el carácter interdisciplinar de sus propuestas; ejemplo de ello es la creación junto al escultor Mijail Santaro del “Expression of Tow Arts Theatre”, espacio de creación artística multidisciplinar (danza, música, pintura, escultura).

De los creadores de la tercera generación de la danza moderna americana Merce Cunningham (1919-2009) y Hanya Holm (1893-1992) son los más referenciados en los textos que reconstruyen los orígenes de la EC. La aportación más citada sobre el trabajo de Cunningham, es el uso del azar en la construcción de sus propuestas, Sin embargo, la libertad creativa, su manera tan particular de concebir el espacio en relación al movimiento, la ausencia de estructuras narrativas y personajes y sobre todo sus *Events*, sistema de composición donde se ordenan el material coreográfico en dependencia del entorno, están presentes en algunas propuestas de la EC.

A Hanya Holm se le reconoce como una “Pedagoga Excepcional”. Inspiradora de la personalidad artística de sus alumnos, desarrolla su propio sistema personal de enseñanza *Holm Lyricism*, una fusión de la Escuela de Wigman adaptada a las raíces americanas con el sello característico de su personalidad, disciplina y compromiso ideológico. En su método de enseñanza, deja libertad al alumno en su búsqueda y desarrollo de la personalidad artística; utiliza como herramientas la inteligencia, la reflexión y la motivación. Para esta pedagoga enseñar es un trabajo artístico que transcurre en doble vía entre el maestro y el alumno. La EC tomará de ella la improvisación como vía para la experimentación del lenguaje corporal personal.

Podríamos continuar subrayando aportaciones de pedagogos y pedagogas del mundo de la danza en la EC, sus referencias son sin lugar a dudas extensas, y se amplían según se acerca

al surgir y desarrollo de la Danza Contemporánea. Con esta selección representativa se establecen los puntos coincidentes desde los cuales ambas disciplinas articulan sus contenidos en el ámbito educativo.

Se parte de la conceptualización y de los elementos básicos de la danza que plantea la Tesis y de la conceptualización y dimensiones de la EC en el ámbito educativo de la Educación Física actual Ciencias de la Actividad Física y del Deporte.

En Montávez (2012) encontramos diversos autores que perciben la EC con una diversidad de enfoques y dimensiones:

- Danza personal (Stokoe, 1990)
- Actividad física y vivencia (Santiago, 1995)
- Lenguaje propio (Shinca, 1988)
- Entrenamiento (Boussu y Chalaguier, 1986)
- Creación individual y grupal (Bertrand y Dumont, 1976; Berger, 1977)
- Verbalizar y analizar la experiencia (Brikman, 1975)
- Dominio, comprensión y creación del movimiento (Winner, 1974; Laban, 1978; Shinca, 1989)
- Interdisciplinarietà (Kirby, 1994)
- Intención comunicativa (Motos, 2003)

Ambas disciplinas contemplan una intervención educativa partiendo de una visión holística del ser humano, donde el proceso es sin lugar a dudas el camino por excelencia para experimentar y aportar matices pedagógicos encausados en el desarrollo de competencias como la autonomía, el pensamiento crítico, la resolución de problemas, la creatividad y la empatía.

Esclarecedora es la concepción y relación que establece Stokoe (1919-1996) como creadora de la corriente de Expresión Corporal – Danza (Argentina, 1950). Esta pedagoga y bailarina plantea acercar el arte a la vida cotidiana, inspirada en la filosofía de la Educación por el Arte y preconiza la idea de Laban de democratizar la danza, tradicionalmente situada en el ámbito de la escena profesional y con un marcado acento en el desarrollo de habilidades físico motriz.

Stokoe transita por el mundo de la danza por diversos causes, el Ballet (Royal Academy of Dance), la Danza Moderna Americana (Agnes De Milles ), la Danza Moderna Alemana (Rudolph von Laban y Sigurd Leeder), las técnicas pedagógicas de la conciencia corporal (expresionismo de Duncan, el método Feldenkrais, Alexander y la Rítmica de Dalcroze). Su diversificada experiencia le lleva a visibilizar y construir métodos pedagógicos que se encuentran intrínsecos en la práctica de la danza. Sus métodos y filosofía han influenciado

considerablemente en ámbitos artísticos, terapéuticos y educativos en toda Latinoamérica. En España su influencia es notable, su técnica de EC denominada Sensopercepción en la concepción filosófica de la EC en la EF.

Stokoe propone la búsqueda de una danza personal, donde la labor del maestro es la de acompañar a aquel que desee investigar, un proceso de continuo laboratorio de producción inteligible y sensible. Su percepción de la danza es amplia rompiendo con la reiterada concepción unidireccional de la danza como técnicas de entrenamiento con fines escénicos.

En este sentido, en repetidas ocasiones se percibe en la revisión bibliográfica, como se reduce a aspectos técnicos las aportaciones de personalidades del mundo de la danza; de hecho en diversas guías docentes de la asignatura EC se le contempla como una técnica corporal. Sin embargo, la principal aportación de la danza, que además es pilar fundamental de la EC, son los planteamientos filosóficos sobre la comprensión del movimiento corporal en su calidad de expresión y lenguaje artístico y a partir de ahí la amplitud de enfoques didácticos. Por esta razón llama la atención las dimensiones sobre las que se articula la EC: Expresividad, Comunicación, Creación y Estética, todos esenciales y visiblemente presentes en la práctica y estudio de la danza en cuales quiera que sea su orientación, Danza Escénica profesional o Danza Educativa.

Los puentes que relacionan ambas disciplinas en su práctica educativa son claramente visibles, y aunque el desarrollo y consolidación de la EC tiene su especificidad en el ámbito de la EF, reconocemos que su evolución contempla cada vez más, aspectos que son esencia de la danza, nos referimos a las dimensiones creativa, expresiva y artística, lo cual deriva en la consecución de competencias y descriptores similares. Lo antes señalado nos lleva a pensar en cuestiones que, alejándonos del objeto de estudio de la Tesis, nos conducen a terrenos de política educativa, marco jurídico y la imperiosa necesidad de reconocimiento de la danza como uno de los lenguajes artísticos de la Enseñanza General Básica, con el mismo tratamiento diferenciador y estatus que poseen la Música y las Artes Plásticas en el Sistema Educativo Español.

Por otro lado, y como consecuencia de la evolución de las titulaciones de la actividad física propiciada por del EEES se observa que en la propuesta de diseño de Grado de la titulación de Ciencias de la Actividad Física y Deportiva, aparece la Danza con tratamiento independiente de la EC como uno de los componentes Básicos de la Motricidad Humana, aspecto que se aborda en su apartado específico.

Como dato curioso, en esta percepción de la danza en el campo de la EF, viene a bien traer a colación la labor del bailarín y pedagogo Ted Shawn quien por cinco años consecutivos (1934-1939) y bajo la fórmula de conferencias –demostraciones, se dio a la labor de comunicar

y explicar la práctica y enseñanza de la danza en diversos colegios de Educación Física y universidades norteamericanas. Es muy probable que esta familiarización de la Danza propiciara su inclusión como asignatura de estudio sin tener que desarrollar una nueva disciplina para abordar los componentes expresivos, comunicativos, creativos y estéticos del cuerpo, como ha ocurrido en el caso español. Así mismo resulta interesante constatar la incardinación de la danza en los primeros planes de estudio de formación en Educación Física en los niveles de primaria y secundaria en la Universidad de Brasil (UB) desde el año 1940 bajo la nomenclatura de Danza, asignatura que aún perdura con sus respectivas adecuaciones. De su evolución y desarrollo Nunes (2014) informa.

Después de la década de los 80 empezaron a surgir nuevas concepciones de Danza y, en consecuencia, surgen nuevos abordajes metodológicos. La Danza en las Carreras de Educación Física en Brasil pasa a ser llamada Rítmica, Danza Educativa, Rítmica I; Metodología de la Rítmica, Ritmo y Movimiento, Danza/Educación. (Nunes, 2014, p. 279).

En este establecimiento de relaciones y congruencias surge lo que quizás podría ser el puente que desde la danza misma podría articular saberes en la enseñanza general, la reciente aparición de la Danza Educativa, reciente en su consideración como uno de los itinerarios en la Especialidad de Pedagogía de la Danza en la Enseñanza Superior en Danza vía conservatorio, bajo la denominación, Danza Educativa y Comunitaria establecida a través del Decreto 35/2011 del Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid (en adelante B.O.C.M.), aunque en la actualidad aún no se ha implementado y remota en su datación (mediados del siglo XX), desarrollo y consolidación, tomando en cuenta que bajo esta disciplina transcurre la danza en los Sistemas Educativos Nacionales en geografías diversas, Reino Unido, Alemania, Estados Unidos, Argentina, Chile, entre otros.

Esto nos lleva a dirigir la mirada hacia la historia y el contexto que propicio la consolidación de la Danza Educativa, término acuñado y difundido por el teórico de la danza Rudolf Von Laban alrededor de los años 1940 y 1950. Habrá que recordar el grado de legitimización social y moral de la Danza en países claves como Estados Unidos con una labor sistemática desde principios de siglo y en el contexto europeo Alemania (1950) y en Reino Unido desde el año 1966 en un primer período vinculado a la Educación Física.

Uno de los grandes aportes de Laban, fue establecer los nexos entre la danza y el ámbito educativo, ampliando su apreciación y práctica más allá de la tradicional esfera profesional. Laban consideraba y así lo fundamentó a través de su amplia producción científica literaria, la importancia de incluir la danza en los planes de estudio en la Enseñanza General Obligatoria.



Introdujo el arte del movimiento en el plano educativo y terapéutico a partir de la relación que establecía entre el movimiento y los principios esenciales del ser humano: la formas de pensar, sentir y de actuar abordadas de forma integral y armónica. Ejes esenciales de la práctica educativa dancística de Laban eran: (a) el punto de partida de la enseñanza era el niño y sus cualidades innatas, (b) fomento de la capacidad del impulso innato, (c) preservar la espontaneidad del movimiento y (d) fomentar la expresión artística.

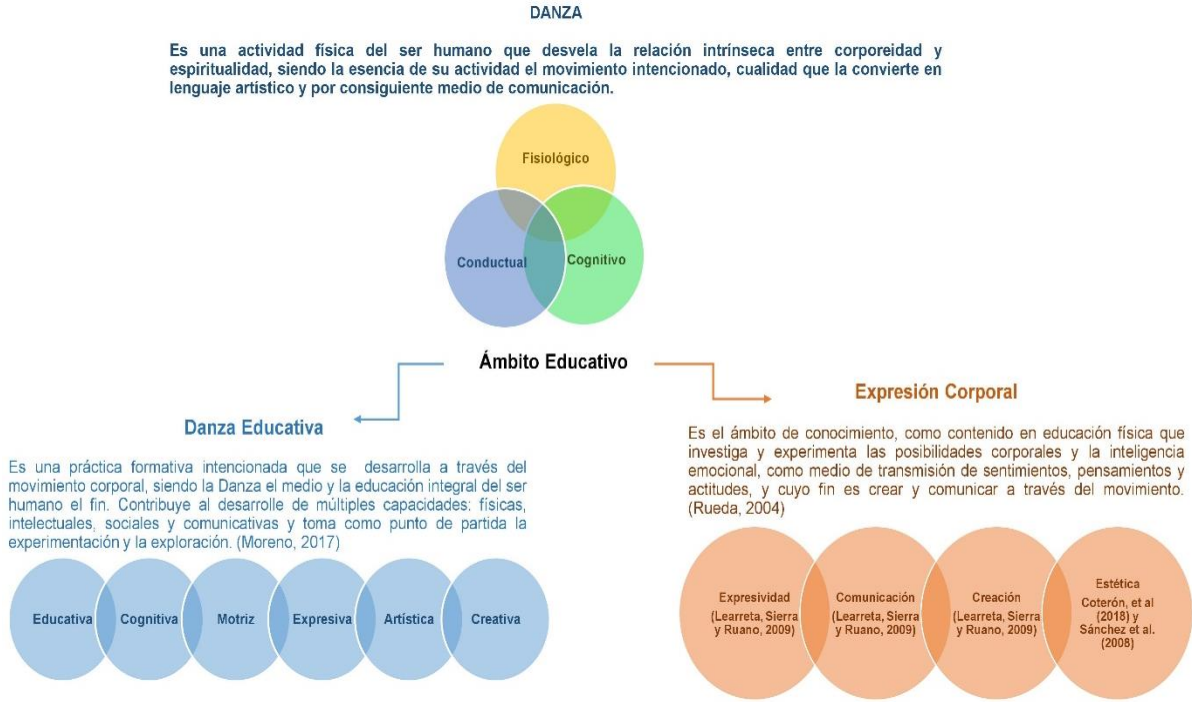
En España, el desarrollo y consolidación de la Danza Educativa proviene de la labor pedagógica y política educativa de tres personalidades que, además de compartir la formación de bailarinas y pedagogas, comparten una misma casa de estudio, el Orff-Istitut, que abanderado por su particular abordaje integral e interdisciplinar favoreció una línea de continuidad para la consideración de la Danza Educativa en el ámbito educativo español. Nos referimos a Barbara Haselbach (1939), Elisa Roche (1943-2009) y Verena Maschat.

Moreno González (2017), brinda un exhaustivo recorrido histórico sobre la labor y el aporte de estas pedagogas, un engranaje en materia de teorización, desarrollo normativo y concreción como materia de las enseñanzas superiores de danza. La Danza educativa de Laban es desarrollada y ampliada a través de la labor pedagógica de Haselbach, quien aporta además del especial énfasis del desarrollo de la creatividad, la Educación Estética, como elemento fundamental de la formación, en su interés por cultivar la percepción sensorial, su comprensión, interpretación y valoración. Haselbach, inspirada en los principios de integración e interdisciplinariedad que abanderaba su casa de estudio el Orff-Istitut, concebía la danza como medio de autoconocimiento personal y de interrelación con los demás, un medio de expresión, observación y comunicación y por consiguiente reflejo sociocultural. El segundo eslabón lo aportó Elisa Roche personalidad clave para su consideración en la reforma educativa de 1990, Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, concretamente en su participación en el diseño curricular y planes de estudios relacionados con las Enseñanzas Artísticas y en la regulación de las enseñanzas en los Conservatorios y Escuelas de Danza. Verena Maschat vendría a concretar su incardinación en las enseñanzas superiores para la especialidad de Pedagogía de la Danza, haciendo un especial apunte en la necesidad de desarrollar una metodología para la improvisación y la composición. Maschat además pone un marcado énfasis en la creatividad, la exploración y la improvisación a la que aporta la incorporación del trabajo musical y retoma de Laban las tres acciones básicas del ser humano: sentir, pensar y actuar.

Coincidimos con Moreno González (2017) en señalar aquellos términos con los que la Danza y en este caso la Danza Educativa comparte una diversidad de enfoques, ámbitos y

metodologías, términos como, Expresión Corporal, Danza Creativa, Psicomotricidad y Educación Física entre otros, que aunque diversos son los puntos de encuentros, quizás el ámbito de aplicación sea lo que en menor a mayor medida establezca las diferencias. En este sentido se exponen las aproximaciones conceptuales y los abordajes que contemplan los términos de Expresión Corporal y Danza Educativa como las dos disciplinas que desde diferentes ámbitos conectan el conocimiento académico y el conocimiento y la práctica artística. La primera EC circunscrita en la enseñanza universitaria a través de los planes de estudio de las profesión relativa a la Ciencias de la Actividad Física y Deportiva y la segunda en la Enseñanzas de Régimen Especial circunscritas en los Conservatorio Superiores de Danza. (Ver figura 3.2.).

**Figura 3.2. Aproximación conceptual y abordaje de los términos: Danza, Danza Educativa y Expresión Corporal.**



*Fuente:* Elaboración propia a partir de diversas fuentes

De esta evidente relación de coincidencia y similitudes de la práctica dancística, una desde el ámbito universitario y otra desde la particularidad de Enseñanzas de Régimen Especial, tradicionalmente divorciada de la universidad, surgen una serie de inquietudes que si bien es cierto nos alejan del objeto de estudio, podrían incentivar otras líneas de investigación centradas en temas de política educativa, estructura organizativa, modelos de gestión educativa y el desarrollo normativo de la danza y el reconocimiento de la profesión en todos los niveles del Sistema Educativo.

En este sentido, destacan dos aspectos relevantes que aunque no se relacionan con el vínculo de la Danza con la EC viene a bien mencionarlos al ser un referente de desarrollo normativo y tratamiento del contenido artístico en la Enseñanza General. Un primer aspecto relativo a la consideración concienzuda de la música como materia de estudio en la enseñanza general, desarrollada por primera vez en la Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa; muchas décadas después de su incorporación a través de un Real Decreto de Reforma de la Enseñanza Primaria en el año 1901 con la denominación de Música y Canto. Sobre el tratamiento que recibía la disciplina Oriol (2012) subraya que “estaba concebida como materia de descanso, o como medio de disciplina y orden para entradas y salidas y para cambios de clase.”(p. 19).

El segundo aspecto se deriva de su consideración en el Sistema Educativo General, en el reconocimiento de la profesión en el Sistema Universitario y por ende la incorporación del profesorado de música en la Enseñanza General. En este sentido Oriol de Alarcón nos recuerda:

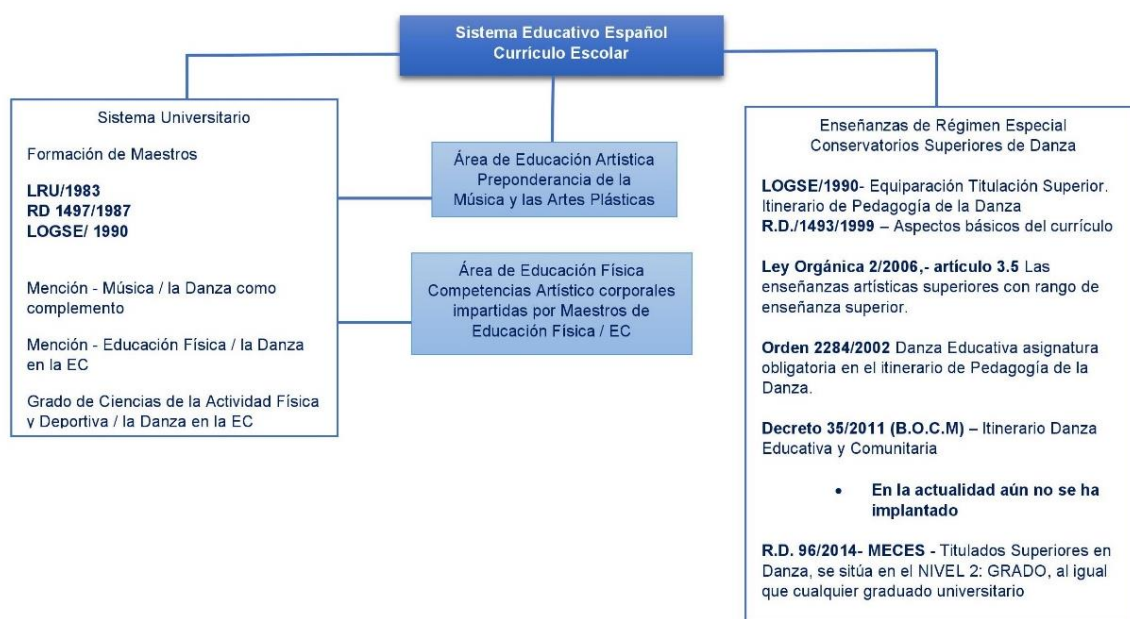
La contratación paulatina de profesorado para atender la educación musical desde la década de los setenta, da lugar a que en el año 1982 se dicte el Real Decreto 1194/1982 de 28 de mayo, por el que se equiparan diversos títulos expedidos por los Conservatorios de Música a los de Licenciado Universitario, pudiendo tomar parte posteriormente este profesorado en oposiciones para Agregados de Música de Bachillerato, que se convocan por primera vez en el curso académico 1984-85. (Oriol, 2005, p. 6).

El desfase temporal del desarrollo normativo que regula las enseñanzas superiores de danza, así como el tratamiento marginal y encapsulado de la danza en la Enseñanza General Obligatoria es bastante revelador. Aún en la actualidad el itinerario de Danza Educativa y Comunitaria del Título Superior en Pedagogía de la Danza de las Enseñanzas de Régimen Especiales no se ha podido implementar después de su disposición en el Decreto 35/2011. Formación que a nuestro entender sería la más acertada para impartir los descriptores y competencias del lenguaje artístico corporal, es decir la danza. (Ver figura 3.3.).

Evidentemente la escasa y débil presencia de la danza como arte y disciplina académica en el Sistema Universitario Español es, entre otros aspectos, causa de incongruencias en el sistema educativo y lo más alarmante una significativa barrera para su desarrollo, al subrayar esa doble labor de la universidad docencia – investigación.

Escenario contrastante es el de la EC que, al estar circunscrita en la universidad, desde la década de los noventa, período en que se consolida como asignatura en algunos planes de estudio de formación de Especialistas en EF ha logrado consolidar su estatus pedagógico y científico. El acceso a grupos de investigación, publicaciones, presupuestos y programación sistemática de encuentros académicos han desarrollado y visibilizado su práctica y relevancia en la educación. Lamentablemente este escenario no es igual para la Danza, que hace más de dos siglos continúa aportando conocimientos, metodologías, técnicas y enfoques pedagógicos que han sido de inspiración para otras disciplinas.

**Figura 3.3. Desarrollo Normativo de las formaciones que atienden la enseñanza de las Áreas de Educación Artística y Educación Física**



*Fuente:* Elaboración propia a partir de diversas fuentes

Por otro lado el vínculo que comparte la danza con la música en los planes de estudio de las profesiones de Maestros de Educación Primaria y Secundaria, se contempla desde una perspectiva complementaria con fines didácticos y metodológicos de la enseñanza musical. Ambas disciplinas han estado relacionadas a lo largo de la historia desde los espacios en que habita, su práctica y su presencia en el ámbito educativo. Este carácter complementario desde

una perspectiva de unidad expresiva se hace evidente a lo largo de la historia a través de dos conceptos claves, el primero menos referenciado *taki* situado en las antiguas civilizaciones prehispánicas y otro más reconocido *mousiké* de la Grecia Clásica. Ambos conceptos contemplaban la danza, la música, el canto y la poesía como una unidad expresiva, tanto en su ejecución como manifestación artística como en su práctica educativa.

En el siglo XX surgen métodos activos de educación musical procedentes de países centroeuropeos y de Estados Unidos, que busca lenguajes activos, creativos y participativos. En esta nueva intervención se estrecha las relaciones evidentes entre la danza y la música, entre los métodos y enfoques más señalados están el de Jaques-Dalcroze, (1865- 1950), basado en la educación activa en estrecho vínculo con la rítmica y la dinámica corporal; y el del compositor y pedagogo Carl Orff (1895-1982) quién fundó en el año 1924 junto con la bailarina y pedagoga alemana Dorotea Günther, (1896-1975) la Guntherschule, una escuela de rítmica, música y danza. El desarrollo de las colaboraciones entre Orff - Günther y otros pedagogos de la música y la danza como Barbara Haselbach (1939) –referente importante en sus aportaciones a la Didáctica y Metodología de la Danza - derivó en su método Orff-Schulwerk basado en el aprendizaje de la música a través de la integración de las artes, en su objeto de potenciar la personalidad artística. Es quizás esa naturaleza abierta integradora y experimental la que ha generado la integración de lenguajes artísticos. Cabe señalar que, a diferencia del método Dalcroze, Orff otorgaba a la danza un papel primordial, entendida como una unidad indivisible entre esta y la música en su íntima relación a través del ritmo.

En este sentido, resulta interesante, el estudio realizado por Oriol de Alarcón en el año 2000 sobre los métodos aplicados por los maestros especialistas de música de la comunidad de Madrid. En el estudio se constata que el método Orff (30%) es el más utilizado, seguido del método Kodaly (25, 38 %) y el método Dalcroze (15, 64%). (Oriol, 2005). Una evidente apuesta por los métodos que contemplan en la enseñanza musical al cuerpo en movimiento y su cualidad expresiva, hecho que pone de manifiesto la necesidad de adquirir conocimientos relativos a la danza.

En la actualidad, la danza en la música, se contemplan como elemento enriquecedor, compatible y complementario en el ámbito de la Educación Artística. Sin embargo, a pesar de este reconocimiento histórico y del incremento de estudios que teorizan sobre la idoneidad de la danza en la educación musical, se constata en diversas investigaciones que engrosan las listas de artículos en revista de educación y tesis doctorales asociadas al Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal, la necesidad de profundizar en el conocimiento y aplicación y valoración de la danza en el aula de música.

En palabras de Pliego (2002) “Las carencias son enormes pero lo más dañino es la ausencia de una voluntad firme para superarlas” (p. 2).

Por otra parte, existe un vínculo que distanciándose del ámbito de la formación de Maestros, responde a esa correspondencia entre la danza y la música a través de la historia. Hacemos referencia a la incursión de la música en la universidad a través de los estudios de Musicología e Historia y Ciencias de la Música.

El título experimental de Especialidad de Musicología en el año 1984, en la Universidad de Oviedo fue un espacio más para la música en la Universidad Española que secundaron años más tarde la Universidad de Salamanca (1989), la Universidad de Granada (1990) y la Universidad de Valladolid (1992). De la incursión de la danza por los estudios de Música, Martínez Del Fresno (1997) informa de la asignatura optativa Historia de la Danza impartida en el curso 1996 - 1997 en el Segundo Ciclo de la Licenciatura en Historia y Ciencias de la Música, denominación que adoptó en el año 1995 una vez retomada la oferta universitaria posterior a la oposición por parte de algunos profesores de los Conservatorios de Música. Esta vía de entrada, es decir una asignatura de Historia de la Danza, recuerda el camino transitado por la misma titulación hasta su incardinación como oferta académica profesionalizante.

En el año 1970 el Plan Suárez establecía la obligatoriedad de las asignaturas de Historia de la Música e Historia del Teatro en el Segundo Ciclo de los estudios de Historia del Arte, integrando por primera vez la universidad profesores de Historia de la Música. Esta primera generación de profesores conforma en el 1974 la Asociación de Profesores de Música de la Universidad Española con el fin de desvelar la necesidad de integrar planamente la Música en la universidad. (Martín Moreno, 2005). Un recorrido que en ciertos aspectos podría guardar similitud con la danza y por consiguiente de alguna manera esbozar un posible camino a transitar. Por otro lado, lo antes señalado confirma la desventajosa posición de la danza en su no consideración en los estudios de Historia del Arte, situación que aún continúan arrastrando los actuales planes de estudio, como evidenciaremos en capítulos subsiguientes.

«Asociación de Profesores de Música de la Universidad Española», con la única finalidad de concienciar a las responsables académicos y ministeriales de la importancia de la Musicología y de la necesidad de la recuperación para la Universidad Española, como ocurría en el reto de Europa, con la que pretendía homologar el sistema educativo español, entroncando así de nuevo la vieja tradición universitaria española de los Salinas, Ramos de Pareja, Lorente, y tantos otros profesores universitarios. (Martín Moreno, 2005, p.70).

Un segundo espacio en los estudios de Música en este período, son los trabajos de investigación de Tercer Ciclo que contemplan temas relativos a la danza algunos de forma directa y otros tangencialmente. Martínez Del Fresno (1997) informa de algunos en la Universidad de Oviedo: Susana Villa Hortal: La música española para guitarra de cinco órdenes (1626-c. 1752) Leído en 1994 (Relacionado tangencialmente con la danza); Susana Antón Priasco: Danza y baile en las fiestas y el teatro del siglo de Oro en Madrid. Recopilación documental. Leído en 1994; y Nuria Menéndez Sánchez: Ballet y baile de creación española 1915-1939. Leído en 1995. Y las Tesis Doctorales: Nuria Menéndez Sánchez: La danza española en la Edad de Plata. Antonia Mercé «La Argentina» (1890-1936). Inscrita en 1995; Susana Villa Hortal: Música y danza en el teatro breve español representado en la corte entre 1650 y 1700. Inscrita en 1997; (Martínez Del Fresno, 1997, pp. 83-84).

Este breve recorrido histórico de la danza en el plano educativo, permite deducir que las diferentes maneras de entender su conceptualización y abordaje derivaran en sus implicaciones didácticas y consecuentemente en su consideración estatus y oferta en los Sistemas Educativos Nacionales. Así pues la danza se sitúa en los sistemas educativos en diferentes geografías y períodos bajo la denominación de Danza Educativa, Danza Creativa, Danza Expresiva, Expresión Corporal-Danza, etc.

Evidentemente una conceptualización amplia y holística compartida, analizada y enriquecida entre los profesionales de la danza y los profesionales de la educación permite establecer conexiones diversas y edificantes en aspectos pedagógicos, metodológicos y didácticos que sin lugar a dudas aportaría significativamente en el desarrollo de competencias para la vida, en la formación de individuos cultos, críticos y comprometidos.

### 3.2.2 Perspectiva histórica de la Danza como asignatura en las enseñanzas que habilitan la profesión de Maestro en Educación Infantil y Maestro de Educación Primaria

El presente acápite abordará la presencia de la danza en los planes de estudio atendiendo a un primer período correspondiente al modelo especialista introducido a través del Real Decreto 1440/1991 de 30 de agosto donde se establece las directrices generales propias de los planes de estudio del título universitario oficial de Maestro en sus diversas especialidades, hasta la creación de los nuevos grados y cierre de la vida útil de los planes de estudio de especialidad de magisterio. De este primer período, se aborda brevemente una reseña histórica cronológica de la consideración de la danza en los planes de estudio, su tradicional tratamiento

complementario en la Didáctica de la Expresión Musical y su evidente presencia dentro de la materia Expresión Corporal concebida como recurso metodológico y recurso técnico.

La presencia de la danza en los planes de estudio deriva la consideración y tratamiento de la danza como contenido curricular en la Educación General Básica. Como dos caras de una misma moneda, se observa, como la danza ha transitado a través de las reformas educativas de forma discontinua y accidentada, ganando espacios en algunas reformas educativas y perdiendo lo poco logrado en demasiadas ocasiones. Pero siempre con una constante, sujeta al Área de las Enseñanzas Artísticas y en ellas como complemento de la Música y en raras ocasiones de la plástica, y en el Área de la Educación Física, espacio donde la Expresión Corporal contempla la esencia misma de la danza en su abordaje expresivo, creativo, comunicativo y estético.

Haciendo un breve repaso por la legislación educativa, se observa que la percepción humanista e integral del cuerpo y su reconocimiento como medio de expresión artística, han abierto las puertas a la danza como contenido curricular. (Ver tabla 3.3.).

Su tratamiento por lo general transcurre en la interdisciplinariedad, asiduamente asociada a la Música y la Educación Física, según se contempla en la Ley General de Educación LGE 14/70. En la LOGSE/1990 se subraya la importancia de los lenguajes artísticos y la danza gana terreno al considerarse como contenido curricular en la educación obligatoria, adjunta siempre en las Áreas de Educación Artística y Educación Física. Con la llegada de la LOE/2006 la danza continua teniendo presencia en Primaria a través de las Áreas de Educación Artística, contemplada con un enfoque globalizador de la plástica y la música y en la Educación Física contemplada desde la EC; y en Secundaria en las Áreas de Educación Física y Música, contemplada en ambas como un enfoque integrador de cara al desarrollo personal, aunque con una significativa reducción de horas.

La llegada de la LOMCE 8/2013, supuso en retroceso considerable, la danza pierde terreno en el currículum obligatorio y su presencia en el Áreas de Educación Artística comprendida en Educación Plástica y Educación Musical es significativamente limitada y concebida como un complemento de la Educación Musical. (Ortiz Camacho 2015, p. 17). La percepción y el tratamiento de la danza como un área independiente en el currículum de la Enseñanza Obligatoria están cada lejos de hacerse realidad.



**Tabla 3.3. La presencia de la Danza en el Sistema Educativo Español (1970-2013)**

| LEY  | ETAPAS  | ÁREAS   | CONTENIDOS RELATIVOS A LA DANZA  |
|--|---|---|--|
| <b>Ley General de Educación 17/1970 LGE</b><br>La danza como un contenido de tratamiento interdisciplinar entre las áreas de Música y EF   | Primera Etapa                                 | Expresión Dinámica  | Dimensión expresiva y comunicativa del cuerpo  |
|  | Segunda Etapa                                 | Formación Musical   | Contenidos de danza y dramatización  |
| <b>Programas Renovados / Década años ochenta</b><br>La danza en contenidos relacionados con la EC  | Ciclo Inicial                                 | Área de Educación Artística   | Ritmo movimiento y creatividad   |
|  |   | Área de Educación Física  |  |
|  | Ciclo Medio                                   | Área de Educación Artística   | Expresión Corporal   |
|  |   | Área de Educación Física  |  |
|  | Ciclo Superior                                | Área de educación Artística   | Orientado a la dramatización   |
|  |   | Área de Educación Física  | No se contempla la danza   |
| <b>Ley Orgánica de Organización del Sistema Educativo 1/1990 LOGSE</b><br>La danza se contempla en áreas de contenido obligatorio de EF y Música   | Etapa Primaria<br>RD 1006/1991                | Educación Artística   | Bloque nº 6 Lenguaje Corporal / repertorio de danza  |
|  |   | Educación Física  | Bloque nº 3 El Cuerpo Expresión y Comunicación. / Práctica bailes tradicionales  |
|  | Etapa Secundaria<br>RD 1007/1991              | Área de Educación Física  | Bloque nº 4 Expresión Corporal / manifestaciones expresivas corporales   |
|  |   | Área de Música  | Bloque nº 3 Movimiento y Danza / repertorio de danzas  |
| <b>Ley Orgánica de Educación 2/2006 LOE</b><br>Tratamiento de la danza en el aprendizaje interdisciplinar para la adquisición de conocimientos comunes.                                      | Educación Primaria<br>RD 1531/2006            | Área de Educación Artística   | Bloque nº 4 Interpretación y Creación Musical / práctica de danzas   |
|  |   | Área de Educación Física  | Bloque nº 4 Actividades Físicas Artístico-expresivas / práctica y composición de danzas  |
|  | Educación Secundaria<br>RD 1631/2006          | Área de Música  | Bloque nº 2 Interpretación/ cuerpo como expresión musical, técnicas del movimiento y repertorio.<br>Bloque nº 3 Creación / práctica Danza y Expresión Corporal                     |
|  |   | Área de Educación Física  | Bloque nº 3 Expresión Corporal   |
| <b>Ley Orgánica 8 /2013 para la mejora de la calidad educativa LOMCE.</b><br>La danza pierde presencia en el currículum obligatorio y pasa a libre elección, con un desarrollo muy limitado. | Educación Primaria<br>RD 126/2014             | Área de Educación Artística: Educación Plástica y Educación Musical | Educación Musical: Bloque nº 3 La música el movimiento y la Danza / De libre elección dentro del lenguaje musical, desarrollo capacidades expresivas junto a la Expresión Corporal |
|  |   | Área de Educación Física  | La danza implícita en contenidos de EF contempla situaciones motrices expresivas y artísticas.   |
|  | Enseñanza Secundaria 1º ciclo<br>RD 1105/2014 | Educación Física / Asignatura Específica                            | Acciones motrices en situaciones de índole artística o de expresión  |
|  | Enseñanza Secundaria 2º Ciclo                 | Artes Escénicas y Danza/ Asignatura de Específica, Elección         | Bloque nº1 común la danza aparece como arte escénico<br>Bloque nº 3 Danza  |

*Fuente:* Elaboración propia a partir de Ortiz Camacho. (2015). La danza en la Enseñanza Obligatoria. En Chinchilla, M. & Díaz O. (Coords.). *Danza Educación e Investigación*. (pp. 15-34). Málaga: Aljibe.

El tratamiento histórico de la danza en el Sistema Educativo en su no consideración como asignatura independiente desligada de la EF y de la Música en todas las etapas de la Enseñanza Obligatoria General, provoca una serie de incongruencias en la organización y estructura del Área de Enseñanzas Artísticas. En este sentido se reconoce la necesidad de contemplar un Área de Danza al mismo nivel que se sitúan el Área de Música y el Área de Plásticas. Por otro lado, que es el que nos ocupa, consideramos que esta situación marginal de la danza en el Sistema Educativo Español es una de las causas principales de su débil presencia en la oferta académica universitaria.

A manera de ejemplo del marco Latinoamericano apuntamos el caso de Brasil quien introduce en el año 1996 a través de la Ley de Directrices y Bases de la educación Nacional N° 9.394/96, la enseñanza del arte como componente curricular obligatorio, especificando un año más tarde en el documento *Estándares Curriculares Nacionales* (PCN's-Arte) cuatro áreas del conocimiento artístico: música, danza, teatro y artes visuales. Por otro lado en Chile se incorpora la danza como materia de estudio en el sistema educativo en el año 2002 con un retraso de más de 100 años en relación a la plástica (dibujo -1843) y la música (1887). En Colombia el documento *Lineamientos del Plan Nacional de Danza. Para un País que Baila 2010-2020*, contempla entre otros aspectos el fomento a la formalización y profesionalización de la enseñanza de la danza, con la creación de un Sistema Nacional de Formación de la Danza. Esta institución pretende a través del fortalecimiento de las relaciones institucionales entre educación y cultura incentivar la práctica conjunta de modelos, programas y planes en todos los niveles educativos, atendiendo a las particularidades y convergencias disciplinares. En Paraguay a partir de la Reforma Educativa del año 2002, se ha implementado en el año 2014 una actualización curricular del Bachillerato Científico De la Educación Media Plan Específico con Énfasis en Letras y Artes, donde se contempla la danza como lenguaje artístico con un tratamiento independiente y diferenciador. La República Dominicana es la propuesta más reciente al incluir el Bachillerato en Artes Mención en Danza para el Segundo Nivel de la Enseñanza General Obligatoria en el año 2017.

Ahora bien, retomando el recorrido histórico cronológico de la danza a través de la formación del profesorado en España, se corrobora que su consideración en los Planes de Estudio de Magisterio ha estado condicionada por las políticas educativas y estas a su vez por los cambios sociopolíticos, las influencias de carácter ideológico y por los recortes presupuestarios. Su consideración ha sido tardía, aletargada en el tiempo y con un marcado carácter marginal en relación a los otros contenidos artísticos. Causa importante de su posición

desfavorecedora es el escaso reconocimiento social y cultural de la danza en España, situándola en una posición desventajosa en el currículum de la Enseñanza General Básica.

La búsqueda de la danza en el ámbito educativo a través de la historia del pensamiento pedagógico, aspecto desarrollado en el segundo capítulo de la Tesis, revela que su presencia ha estado alentada por los movimientos de renovación pedagógica de finales del siglo XIX e inicios del XX, enfáticamente en el pensamiento pedagógico de la Escuela Nueva.

Los precedentes que permitieron la inclusión de los componentes artísticos y de la educación corporal en la Educación Primaria se sitúan en el primer tercio del siglo XX con el pensamiento pedagógico de la ya citada Escuela Nueva. En un primer momento la inclusión de la música influenciada por dos de sus destacados representantes el pedagogo y psicólogo belga Ovidio Decroly (1871 -1932) y la pedagoga y médico italiana María Montessori (1870-1952); y de la consideración de la danza en consonancia con la música Carl Off (1895-1982), Dorotea Günther, (1896-1975) y Barbara Haselbach (1939). Ahora bien la consideración de la danza en la educación corporal aparece más tarde habitualmente asociada al surgimiento y desarrollo de la asignatura de Expresión Corporal.

En España su entrada en el ámbito educativo surge a través de la enseñanza musical en los Planes de Estudio de Magisterio. De la incorporación de la música en la enseñanza de régimen general Oriol (2012) señala que responde a dos aspectos, el primero a una necesidad de ampliación de la cultura y segundo por la necesidad de diversificar los lenguajes de expresión y comunicación.

Con fines de exponer un panorama general de su presencia y evolución en los estudios de Magisterio, se hace referencia los Planes de Estudio de Magisterio de la Universidad de Valencia, un recorrido desde el Plan de estudio de 1857 hasta el año 2000. Se opta por exponer esta universidad por poner a la disposición una síntesis de los aspectos más relevantes de los planes de estudio en un período amplio, permitiendo esclarecer y arrojar pautas que relacionan el desarrollo de los contenidos artísticos y los referidos a la educación corporal con el contexto (ver tabla 3.4).

En esta breve descripción cronológica, se irán abordando los aspectos que de una u otra forma hicieron posible su consideración, nos referimos pues al pensamiento pedagógico, el movimiento profesional de la danza nacional y los posibles espacios de encuentro entre ambos ámbitos: danza y educación.

**Tabla 3.4. Evolución del tratamiento de la Danza en los Planes de Estudio de Magisterio de la Universidad de Valencia. (1898-1967)**

| Universidad de Valencia – Planes de Estudio de Magisterio (1857-1967)       |  |                               |   |                                     |
|---|--|-------------------------------|---|-------------------------------------|
| Normativa   | Plan   | Titulación                    | Asignatura                                    | Carácter /curso/ créditos           |
| <b>Ley Moyano / 1857</b>  | 1898<br>Reformado en<br>1900, 1901,<br>1903 y 1905 | Maestro Elemental /<br>2 años | Dibujo  | 1º año, 3 horas                     |
|   |  |                               | Ejercicios Corporales                         | 1º y 2º curso,<br>maestros          |
|   |  | Maestro Superior / 2<br>años  | Música  | 1º y 2º curso,<br>3 horas           |
|   |  |                               | Dibujo de adorno y de<br>aplicación a labores | 2º curso, maestras.                 |
| <b>R.D. de 30 de agosto de<br/>1914</b>                                     | 1914   | Maestro / 4 años              | Educación Física                              | 1º y 2º curso,<br>4,30 horas        |
|   |  |                               | Música  | 1º y 2º curso,<br>3 horas           |
|   |  |                               | Dibujo  | 1º y 2º curso,<br>3 horas           |
| <b>Decreto de 29 de<br/>septiembre de 1931</b>                              | 1931<br>Plan Cultural                              | Maestro / 3 años              | Dibujo  | 1º y 2º curso                       |
|   |  |                               | Ejercicios Físicos                            | 3º curso                            |
|   | 1931<br>Plan Profesional                           | Maestro / 4 años              | Música  | 1º y 2º curso,<br>2 horas           |
|   |  |                               | Dibujo  | 1º y 2º curso,<br>2 horas           |
| <b>Decreto 30 de agosto<br/>de 1914 / Decreto 10 de<br/>febrero de 1940</b> | 1940<br>Bachiller                                  | Maestro / curso<br>único      | Música  | 1º y 2º<br>cuatrimestre,<br>6 horas |
| <b>O.M. de 24 de<br/>septiembre de 1942</b>                                 | 1942 Provisional                                   | Maestro / 4 años              | Enseñanza Artística                           | 1º curso, 2 horas                   |
|   |  |                               | Gimnasia                                      | 1º curso, 3 horas                   |
|   |  |                               | Dibujo  | 2º y 3º curso,<br>2 horas           |
|   |  |                               | Música  | 2º y 3º curso,<br>2 horas           |
|   |  |                               | Gimnasia y Recreos<br>Dirigidos               | 2º curso, 2 horas                   |
| <b>Ley 17 de julio de 1945</b>  | 1945   | Maestro / 3 años              | Educación Física                              | 1º, 2º y 3º curso,<br>5 horas       |
|   |  |                               | Música  | 1º, 2º y 3º curso, 2<br>horas       |
|   |  |                               | Dibujo  | 2º curso, 2 horas                   |
| <b>Decreto de 7 de julio de<br/>1950</b>                                    | 1950   | Maestro / 3 años              | Educación Física y su<br>Metodología          | 1º, 2º y 3º curso,<br>3 horas       |
|   |  |                               | Dibujo y su Metodología                       | 2º curso, 1 hora                    |
|   |  |                               | Música  | 2º y 3º curso,<br>2 horas           |
|   |  |                               | Dibujo al natural                             | 3º curso, 1 hora                    |
|   |  |                               | Música  | 1º y 2º curso,<br>2 horas           |
| <b>Resolución 21 de<br/>octubre de 1967<br/>(BOE 6-11-1967)</b>             | 1967<br>Magisterio                                 | Maestro / 3 años              | Educación Física                              | 1º, 2º y 3º curso,<br>2 horas       |
|   |  |                               | Dibujo  | 2º curso, 2 horas                   |

*Fuente:* Elaboración propia a partir de la síntesis de los Planes de Estudio de Magisterio de la Universidad de Valencia. Obtenida de <https://www.uv.es/uvweb/magisteri/es/facultad/secretaria/planes-estudios-historicos-1285851397328.html>.

El primer plan que hace mención de una disciplina artística, es el Plan de Estudio del año 1898, establecido a través del Real Decreto de 23 de septiembre de 1898 al amparo de La Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857. Ley impulsada por el gobierno moderado, un consenso entre progresistas y moderados que incorporó parte del Proyecto de Ley de Instrucción Pública de 1855 y que supuso la consolidación del sistema educativo liberal y el desarrollo de la instrucción pública.

Ahora bien, la ausencia de materias artísticas precedentes al marco jurídico de la Ley Moyano y del Plan de estudios de 1889, se debe según afirma Domínguez Cabrera (1991) al escaso desarrollo de las ciencias pedagógicas en España durante el siglo XIX. De la naturaleza y enfoque de la escuela tradicional Frabboni (1998) informa que conservaba una estructura centralizada y jerárquica, separada del contexto social, unos contenidos culturales desactualizados y enfocados en una transmisión unidireccional, una creatividad enfocada en el lenguaje gráfico/figurativo y una didáctica sustentada en el programa y la lección sin participación del estudiantado. “Sólo cuando se produce una corriente de ideas y preocupaciones pedagógicas, se empieza a diferenciar entre la necesidad de optar por una preparación cultural y técnica o sólo técnica.” (Domínguez Cabrera, 1991, p. 31).

El cambio de escenario en el plano educativo se sitúa en las últimas décadas del siglo XIX propiciado por las iniciativas de renovación pedagógicas, especialmente promovida en esta época por la Institución Libre de Enseñanza (ILE en adelante), creada en 1876 por un grupo de prominentes catedráticos, Francisco Giner de los Ríos (1839-1915), Gumersindo de Azcárate (1840-1917) y Nicolás Salmerón (1838-1908).

Un proyecto educativo de iniciativa privada y de corriente laico-burgués que perseguía una re-invencción curricular integral. Su esencia se concentraba en el establecimiento de una escuela laica, activa e integral en su metodología, democrática en sus estructuras, basada en la coeducación y en el respeto al desarrollo natural del niño y abierta en su relación con el medio (Pericacho, 2014)

Estas nuevas corrientes renovadoras tuvieron un importante eco en el plano social educativo y cultural de la nación, derivando en la consideración de nuevas materias en los planes de formación de maestros. Un currículo más ambicioso, “por primera vez se hacía un planteamiento explícito acerca del carácter que las Escuelas Normales debían tener: cultural y técnico o simplemente técnico.” (Domínguez Cabrera, 1991, p. 22).

Las características más destacadas de la Ley de Instrucción Pública, fueron entre otras, una acentuada concepción centralista de la instrucción, la consolidación de la enseñanza privada, asiduamente católica, y la incorporación de los estudios de carácter técnico y

profesionales a la enseñanza postsecundaria. Dicha Ley reconocía el carácter profesional de las Escuelas Normales, centros destinados a la formación de los futuros maestros con un marcado componente culturalista a través de la oferta de tres programas académicos, el primero de Maestro Elemental (2 años) habilitaba para la docencia en el Ciclo Elemental de la Enseñanza primaria, el segundo de Maestro Superior (3 años), habilitado para la docencia en el Ciclo Superior de Enseñanza y por último el Maestro Normal (4 años) habilitado para la enseñanza en las Escuelas Normales.

El desarrollo histórico evolutivo de los Planes de Estudio de Magisterio ha sido la búsqueda de equilibrios entre contenidos psicopedagógicos, contenidos específicos de las materias, contenidos culturales y la práctica docente. El desarrollo normativo de la Ley Moyano contempla en un primer período (1857-hasta la Segunda República) siete reformas<sup>14</sup> que a su vez derivan en diversos Planes de Estudio, donde se puede observar una ausencia de la danza y una consideración paulatina de la música, el dibujo y los ejercicios corporales reconocidos posteriormente como Educación Física.

Sobre el plan de Estudio del año 1889 Domínguez Cabrera (1991) lo sitúa como el inicio de una tendencia de renovación curricular, enfocado en una mayor preparación pedagógica, por otro lado de la denominación y naturaleza de las asignatura señala “la diversificación entre teoría completa de la educación y Didáctica pedagógica; la inclusión también por primera vez de Francés, Gimnasia, Música y Canto, refleja un claro deseo de actualización del currículo mediante la apertura hacia otras disciplinas.” (pp. 22-23)

El vínculo entre la música y la danza en los planes de estudio de Magisterio se sitúa en la Real Orden del 31 de mayo de 1902, con la configuración de la asignatura Música y Ejercicios Corporales, de carácter obligatorio en escuelas normales superiores. Un vínculo que evidenciará años más tarde y a partir de la consideración de nuevas perspectivas pedagógicas que irán integrando el desarrollo del marco regulativo, el reconocimiento del cuerpo como herramienta de la enseñanza musical donde se hace alusión a algunos elementos inherentes en la práctica de la danza, sobre todo aquellos referidos al ritmo y al juego.

De la información extraída de los Planes de Estudio de la Universidad de Valencia respecto al plan de estudio del año 1903, se constata la inclusión de contenidos artísticos referidos al Dibujo y a la Música, y contenidos corporales con un enfoque de entrenamiento y destreza físico motriz. El plan de Maestro Elemental contempla la asignatura de Dibujo en el primer curso con una duración de tres horas a la semana y Ejercicios Corporales impartido por

---

<sup>14</sup> R.D. de 23 de septiembre de 1898, R.D. 6 de julio de 1900, R.D. 17 de agosto de 1901, R.D. 21 de septiembre de 1902, R.D. 24 de septiembre de 1903 y R.D. de 30 de agosto de 1914.

maestros en primero y segundo curso. Por otro lado el Plan de Maestro Superior contemplaba la asignatura de Música impartida en primero y segundo curso, con una duración de tres horas por semana y la asignatura de Dibujo de adorno y de aplicación a labores impartido por maestras en segundo curso. (Ver tabla 3.4).

Ahora bien, redirigiendo la mirada hacia el pensamiento pedagógico de la época y especialmente al señalamiento que hemos venido apuntando sobre los movimientos de renovación pedagógica, como puerta de entrada a los contenidos artísticos y la educación corporal. Viene a bien exponer, aunque brevemente, aquellas personalidades, postulados e instituciones que más decididamente apostaban por los lenguajes artísticos en consonancia con la educación corporal.

Inspiración y piedra angular del movimiento reformador de la ILE fue el Krausismo español, un movimiento intelectual religioso y político sustentado en el pensamiento filosófico del alemán Karl Krause (1781-1832) con unas implicaciones pedagógicas basadas en el universalismo y armonicismo panteísta. Un enfoque integral de la educación que daba especial protagonismo a la armonía entre el cuerpo y espíritu en relación con el entorno, incorporando en la práctica educativa asignaturas como la Gimnasia, la Estética corporal, y actividades artístico culturales como la visita a museos, exposiciones conciertos etc.

Del protagonismo de la música en el krausismo y su influencia en la educación española Martín Moreno (2005) informa que:

Gracias a Julián Sanz de Río la asignatura de Estética fue introducida en la facultad de Filosofía y letras en 1858 tras las protestas de este contra la Ley de Instrucción Pública, (Orden Jiménez, 2001) y en dicha asignatura tenía un destacado lugar la música. (...)

(...) y muy probablemente por esta nueva sensibilidad hacia la música, ésta aparece en todos los planes de estudio de magisterio a partir del de la Real Orden de 24 de agosto de 1878, siendo los programas de esta materia elaborados por el Real Conservatorio Nacional de Madrid. (Martín Moreno, 2005, p. 56).

El enfoque de educación integral que adoptó la ILE basado en el pensamiento pedagógico de marco Krausista con significativa influencia de Rousseau, Pestalozzi, Fröbel, Locke, Dewey, Vives y Jovellanos, daba entre otros aspectos un especial protagonismo al cuerpo, una reivindicación de lo corporal asociado a lo sagrado, “«el cuerpo como luz positiva no como la raíz de todas las tentaciones infernales», sino como órgano «esencial y verdaderamente sagrado»”. (Delgado Criado, 1994, p. 364).

Significativa es la postura de Giner de los Ríos en cuanto al cuerpo y su tratamiento armónico e integral en la educación. Un abordaje que toma como punto de partida una

concepción antropológica y que de forma decidida, concede al cuerpo la cualidad de instrumento artístico.

El hombre, «ser de unión». Es decir, un compuesto orgánico de dos esferas –cuerpo y espíritu- en íntima compenetración y acción recíproca. A través del instrumento artístico del cuerpo, el hombre entra en relación con las demás realidades finitas, pues es miembro del «universal organismo en que todos los seres conviven»; y es un miembro privilegiado, ya que la humanidad, «como el compuesto más pleno y perfecto de los dos órdenes fundamentales de la creación, el psíquico y el físico, está llamada a realizar esta divina armonía, no sólo en sí propia, sino en todas las esferas del universo, entre las cuales ha sido puesta por Dios como providencial mediadora para su estrecha alianza». (Delgado Criado, 1994, p. 364).

Por otro lado, Alcántara García (1842-1906) en consonancia con los ideales filosóficos del Krausismo y los principios pedagógicos de la ILE, renovó las Escuelas Normales aunando en problemas como el equilibrio entre la teoría y la práctica y desvelando la apremiante necesidad de ampliar los conocimientos pedagógicos científicos, filosóficos y artísticos en la formación de los maestros. Alcántara concede en consonancia con Giner de los Ríos un enfoque integral del cuerpo en la educación y concibe el arte como un medio de educación.

Partiendo del principio de «que el ejercicio físico ejerce su acción sobre el equilibrio moral, y la armonía y la gracia del cuerpo influye sobre la armonía de las facultades del alma»<sup>9</sup>, el pedagogo cordobés redactará de las teorías modernas acerca de la educación física (1886), en la que presenta no sólo el testimonio de esclarecedores (Rousseau, Locke...), sino los medios de que puede disponer el maestro para el desarrollo corporal del niño, convencido está del «valor moral del cuerpo» y de los «efectos morales de la educación física». (...)

Pedro Alcántara incide, de pleno en la consideración del «arte como medio de educación»; «el arte en la escuela»; «las bellas artes del dibujo»; «la enseñanza musical»; «la literatura en las escuelas», así como la «importancia especial que tiene para las mujeres la cultura estética», (Delgado Criado, 1994, pp. 384-385).

De las iniciativas de renovación pedagógica además de la ya citada ILE de corriente de carácter laico-burgués, cabe destacar una diversidad de escuelas y colegios<sup>15</sup> que se fundaron

---

<sup>15</sup> Algunas de las más emblemáticas (ligadas a nombres como Rosa Sensat, Joan Bardina, Alexandre Galí, Pau Vila, Joan Palau Vera, Manuel Ainaud, Pere Vergés, Artur Martorell y Jeroni Estrany) se encuentran en las siguientes experiencias: colegio “Sant Jordi” (1898), escuelas “Mosén Cinto” (1904), colegio “Mont d’Or” (1905), “Escuela Horaciana” (1905), “Granja Escolar Catalana” (1905), “Escoles Catalanes del Districte VI” (1906), “Vallparadis” (1910), escuela de la “Sagrada Familia” (1910), “Nuevo Colegio de Mont d’Or” (1913), “Escola del Bosc” de Monjuïc (1914), escuela racionalista. En Madrid Galileo” (1915), “Casa del Bambini” (1915), “Escola



principalmente en Madrid y Barcelona de Corriente de carácter confesional y otras de Corriente de carácter obrero. Es quizás esa naturaleza experimental la que permitió que algunas de estas escuelas concretamente en Madrid, fuesen financiadas por el estado, para que una vez demostrada su idoneidad fuesen reproducidas en las escuelas públicas. Una peculiaridad que en lo que respecta a la consideración de las artes y la educación corporal se beneficiaría en su búsqueda de legitimidad y valoración.

Estos centros disfrutaron de un régimen de autonomía elevado a la hora de seleccionar a los maestros y de emprender experimentos al margen de las normativas del Ministerio. Asimismo, permitieron introducir nuevos contenidos (educación física, artística...) e implementar los métodos activos de la Escuela Nueva. Por tanto, se convirtieron en los principales iconos del regeneracionismo Español, Y es esta peculiaridad de experimental al margen del marco jurídico que regulaba las instituciones de educación la que permitió que se incorporaran nuevos contenidos a los programas educativos ampliando los márgenes a las artes y la educación corporal (Pericacho, 2014, p. 54).

Como escaparate idóneo y veraz del contexto social y de las inquietudes interiores del ser humano, las expresiones artísticas de la época acompañaron e inspiraron la necesidad de renovación, y aunque estos influjos se dieron tangencialmente en el ámbito educativo, sustentaron e inspiraron las mentes y corazones de quienes sí podían influir directamente en el pensamiento pedagógico de la época.

Una época caracterizada por el dinamismo rompedor abanderado por las vanguardias históricas en la primera mitad del siglo XX, movimientos como el Postimpresionismo (1910), el Fauvismo (1905-1907), el Cubismo (1907-1914) y el Expresionismo (1905-1913), caracterizados por los aires de libertad y un enfoque multidisciplinar, acompañaron a la danza y la música en su transitar hacia su consideración el ámbito educativo.

Habrà que recordar también que, durante las primeras décadas del siglo XX surge un debate en materia de educación artística. Una nueva corriente pedagógica denominada “de los pedagogos” en oposición al enfoque academicista llamado también “de los artistas”. Esta nueva corriente daba especial importancia al desarrollo de la personalidad artística a través de un enfoque integral de la educación. Es en este momento en el que se acuñan conceptos como el de educación por el arte y libre expresión, conceptos que se convertirían en los pilares de la enseñanza más progresista.

---

del Mar” (1922), “Mutua escolar Blanquerna” (1923) y grupo escolar “Milà y Fontanals” (1931). Pericacho G. *Pasado y presente de la renovación pedagógica...* pp. 53-54.

Igualmente la escena internacional de la danza brindó las pautas para desarrollar nuevas formas de concebir el movimiento, de representarse y relacionarse. La danza moderna americana y sus precursores François Delsarte (1811-1871) y Jaques Dalcroze (1865-1950) y más tarde en Alemania Rudolf Laban (1879-1958) Mary Wigman (1886-1973) y Kurt Jooss (1901-1979) potenciaron la experimentación multidisciplinar, fórmula que favoreció en décadas posteriores la paulatina incursión de la danza en el mundo académico.

Plausible es la relación que guarda las nuevas formas y concepciones de la danza con el pensamiento pedagógico de la época, No obstante, significativamente escasas son las relaciones directas entre unos y otros, es decir entre pedagogos y personalidades del mundo académico y los profesionales de la danza, una relación sistemática que diera espacio para analizar dialógicamente y en igualdad de condiciones ambos conocimientos. No obstante, ampliamente referenciada es la relación que estableció el teórico de la danza por excelencia, Rudolf Von Laban con algunas instituciones de enseñanza, las que derivaron posteriormente en el acercamiento de la danza al ámbito educativo en diversas geografías (Alemania, Gran Bretaña y Estados Unidos). Por otro lado, es posible constatar el esfuerzo por parte de los profesionales de la danza por reivindicar un espacio en la educación y el interés años más tarde de los profesionales de la Educación Física en conocer y adoptar las virtudes de la danza en sus propias enseñanzas.

El discurso pedagógico de la época, centrado en los aportes de pedagogos referentes como Pestalozzi (educación integral, intelectual, moral y física con una metodología activa, práctica y autónoma), Adolphe Ferrière (el deber de conservar el impulso vital espiritual en la educación) y la creación de métodos creativos y activos con una implicación corporal importante del pedagogo norteamericano John Dewey, entre otros, fueron aspectos esenciales que, de una u otra forma están presentes en la formas y la práctica educativa dancística. En materia artística proyectos educativos como la Denishawn School (1915), Jacob's Pillow y el Bennington College (1934) en Estados Unidos, la Escuela Bauhaus (1919), la Günther School Munich (1924-1944) y las Escuelas Laban en Alemania, serían entre otros, centros educativos que desarrollarían programas renovadores e innovadores.

Por otro lado y adentrándose en otros escenarios, esta nueva concepción del cuerpo con un especial interés en aspectos higiénicos y de cultura física, propició el nacimiento de la Educación Física, disciplina que guarda una significativa relación con la danza desde sus orígenes. Alrededor de esta corriente que relaciona el cuerpo con la cultura física y la naturaleza, trae a colación mencionar la proliferación de balnearios por todo el continente. En España se desarrollaron iniciativas educativas como las de Hermenegildo Giner de los Ríos

(1847-1923) con sus escuelas al aire libre, Escuela del Bosque (1906), Baños de Mar (1918) y Escuela del Mar (1921).

De esa influencia de la escena internacional dancística cabe traer a colación las representaciones de Loïe Fuller en Madrid y Barcelona en los años 1902 y 1911 y de la alemana Rita Sacchetto en el Teatro de la Zarzuela en el año 1909. Pero sin lugar a dudas la influencia internacional más significativa en las nuevas formas de la danza española sería los Ballets Rusos de Diaghilev entre los años 1916 y 1921 con un prolifero intercambio cultural bidireccional.

En materia teórica la conferencia que dictó en Berlín Isadora Duncan en el año 1903, publicada ese mismo año en Leipzig por Eugene Diederichs y en Estados Unidos en 1909 con el título de “La danza” (Duncan, 2003). En España los escritos de la bailarina española Carmen Tórtola Valencia (1882-1955), quien en concordancia con los postulados de Duncan hizo diversas publicaciones de su texto *Las danzas* en el año 1913. Sumado a esto, la conferencia impartida por Àurea de Sarrà (1889-1932) en 1928 en el Ateneo de Madrid titulada *De la danza y su historia*. A ambas bailarinas se les considera las pioneras de la danza modernista en España, término acuñado en el año 1911 tras el debut de Tórtola Valencia en el Teatro Romea de Madrid. (Olabarria, 2016).

El Real Decreto de 30 de agosto de 1914, generó un nuevo Plan de estudios considerado los más completos y duraderos desde la Ley Moyano de 1857, diecisiete años (1914-1931). En él se unificó el título de Maestro con una duración de cuatro años.

El plan contemplaba componentes pedagógicos y curriculares y en cuanto a materias artísticas y relacionadas al cuerpo, se continúan integrando la Educación Física en 1º y 2º curso, con una frecuencia semanal de 4,30 horas, la Música en 1º y 2º curso, con 3 horas y el Dibujo 1º y 2º curso, con 3 horas. Se intuye que se trataba de dar un tratamiento igualitario a los componentes artísticos y de la EF, ya que todos se imparten en dos cursos con una carga lectiva similar. Por otra parte, la danza continúa estando ausente del currículo, asociando su práctica a espacios de enseñanza no reglada y relacionada a la formación de los profesionales de la danza, aunque aún en este período la danza no es reconocida socialmente como una profesión.

En este sentido conviene mencionar el peso histórico que poseen la institucionalización y legitimación de las enseñanzas de la Música y el Teatro subrayando como antecedente más remoto la creación del Real Conservatorio Superior de Música y Declamación de María Cristina en el año 1830, las sucesivas reformas reglamentarias darán paso a la división de las enseñanzas de música en estudios superiores y estudios de aplicación en el año 1857 y estableciendo especialidades en el año 1917. La reorganización de los Conservatorios españoles en superiores, profesionales y elementales se instauran en el año 1942 y diez años más tarde se separan los

estudios de música y declamación, convirtiéndose estos últimos en la Real Escuela Superior de Arte Dramático a la que se unirán los estudios de danza, permaneciendo unidos hasta el año 1991. (Cañellas, 2011). La tardía incorporación de los estudios de danza y su aletargado desarrollo normativo ha sido una de las razones de peso en su aletargada integración en el currículo escolar.

En materia artística, las formas que predominaban en la escena española eran la danza académica alrededor del Teatro Liceo y el Teatro Real y el flamenco y variedades en diferentes espacios teatrales y cafés cantantes. La renovación hacia las nuevas formas de danza las propició los intercambios culturales de los Ballets Rusos de Diaghilev como se ha mencionado antes, hecho que demarca la modernidad y la vanguardia de la danza española. Amplia y con diversidad enfoques es la publicación de textos que comprende este período, momento donde proliferan las colaboraciones entre artistas plásticos, músicos y coreógrafos, es quizás esta riqueza multidisciplinar la que sitúe a la danza en líneas de investigación considerablemente difundidas.

La llegada de la Segunda República (1931-1936), expresaba en su constitución la gratuidad y obligatoriedad de la enseñanza primaria en una escuela laica y única con libertad de cátedra. No obstante, la victoria de partidos de derecha en las elecciones de 1933, revocó en gran medida los postulados del gobierno anterior especialmente la coeducación y aunque con las terceras elecciones de la República en el año 1936 gobernará el Frente Popular, las aspiraciones de reforma educativa no llegaron a cristalizarse por el alzamiento militar que derivó en la Guerra Civil ese mismo año.

Los planes de estudio implantados en este período a través de la Ley Decreto de 29 de septiembre de 1931, Plan Cultural y Plan Profesional, duraron nueve años y hacían especial énfasis en la función docente y educadora de las Escuelas Normales. En este período se establecen los primeros vínculos con la universidad a través de la creación de la Facultad de Pedagogía en la Universidad de Filosofía y Letras de Madrid y más tarde en la de Barcelona. (Oriol, 2012).

El plan de estudios contemplaba conocimientos de filosofía, pedagogía, ciencias sociales, metodologías específicas, disciplinas artísticas y plásticas. En materia artística el Plan Cultural incluía las asignaturas de Dibujo, Ejercicios físicos, Música y Canto, el plan Profesional contemplaba la Música y el Dibujo con igual peso en el plan 1º y 2º curso con una duración de dos horas semanales. Conviene mencionar el desarrollo de las enseñanzas de música y de dibujo en materia institucional y este último vinculado al desarrollo industrial con la proliferación de las Escuelas Patrióticas de Dibujo, unas escuelas funcionales al calor de

pensamiento liberal ilustrado, situando en Bilbao en el año 1774 la creación de la primera Escuela Gratuita de Dibujo; un devenir histórico que confluye con la posterior creación de las Escuelas de Artes y Oficios como parte integrante del Conservatorio Superior de Madrid en el año 1871 y su posterior independencia en el año 1886.

De la influencia de los movimientos de renovación pedagógica y su sensibilidad intelectual por las artes y en concreto la música, Martín Moreno (2005) apunta lo siguiente:

Como consecuencia de esta sensibilidad intelectual, la Segunda República legisló ampliamente sobre la Música en la Enseñanza Primaria y Secundaria, Conservatorios y universidades. (CASARES, 1986), pero desgraciadamente, la Guerra Civil supuso la desaparición de todas estas iniciativas por la muerte violenta, el encarcelamiento o el exilio forzado de sus impulsores. (Martín Moreno, 2005, p. 68).

En materia de danza en el ámbito educativo en España, se reseñan la labor de maestras de rítmica, danza y gimnasia, una enseñanza asociada a la música en algunos centros mayoritariamente de iniciativa privada. Yvonne Attenelle, maestra de rítmica dalcroziana quien además realizaba recitales de rítmica y danza en diferentes espacios, en Barcelona Josefina Cirera maestra asistente de Attenelle (Olabarria, 2016, p. 44) y Emilia Gracia profesora de rítmica y gimnasia de la Escuela Isabel de Villena i la seva gent desde el curso 1941-42.

De significativa importancia para el mundo de la danza fue el desarrollo de la teorización y las diversas publicaciones. Y aunque quizás este naciente impulso no tuvo mayor influencia en la formación de maestros de enseñanza general en concreto, sí sentó las bases para aquellos que en décadas posteriores centraran la mirada en la danza como componente educativo. Hacemos referencia a algunos autores y sus obras como Vaslav Nijinsky (Rusia, 1915), Oskar Schlemmer (Alemania, 1922), Rudolf Laban (Alemania, 1926, 1928, 1947, 1948, 1950 Y 1954), Margaret Morris (Inglaterra, 1928), Ted Shawn (Estados Unidos, 1929, 1940, 1954), Pierre Conté (Francia, 1931), C-W Beaumont (Londres, 1932), Agripina Vagánova (Rusia, 1934) y Margaret Wiessenthal (Alemania, 1935) entre otros.

Un apunte esclarecedor de las relaciones de la danza en el ámbito educativo de la época es el que señala Olabarria (2016) al referirse a una peculiaridad del movimiento de danza modernista en España en contraste con la modern dance americana.

Una tercera particularidad de la danza modernista, que la diferencia de la danza moderna temprana, es que fue muy raro que sus representantes crearan una escuela que perdurase en el tiempo y que transmitiese su forma de concebir la danza. Si bien Cahrito Delhor abrió una escuela cuando se instaló en Argentina, lo cierto es que lo que impartía era ballet clásico y baile español. Lo más parecido era una escuela creada por una representante de la danza

modernista es la creada en Madrid por María Esparza, primero de forma independiente y luego dentro de la escuela de interpretación abierta por la actriz Catalina Bárcena en 1935. Yvonne Attenelle también impartió clases de danza y gimnasia rítmica en Barcelona, pero pasada la guerra civil, al igual que Delhor, impartió ballet clásico en la escuela. (Olabarria, 2016, pp. 52-53).

Evidentemente la represión de la dictadura franquista (1936-1974) arrasó con toda iniciativa de modernidad y más restrictivo fue hacia aquellos movimientos protagonizados por mujeres como lo fue la danza modernista en España.

En este sentido, es esclarecedor señalar como el esfuerzo desde los inicios de la danza moderna americana por revestirla de valía y reconocimiento social desde el ámbito educativo y especialmente desde instancias universitarias. Fue decisivo para su temprana incardinación en el sistema universitario, caso contrastante con España donde la sola insinuación de pleno reconocimiento en esa época se reviste de ambigüedades, reservas y múltiples restricciones.

Ahora bien hay una segunda causa por donde inicia su andadura la danza entre los muros universitarios y es a través de su lógica conexión con la agenda cultural que desarrollará la Extensión Universitaria. Lógica en su relación directa como arte aunque no siempre considerada, ocupando un espacio limitado en relación a la música y el teatro en cuanto a artes escénicas se refiere. Este aspecto se desarrolla en el cuarto capítulo de la Tesis, centrado en la búsqueda de la danza a través de la labor de la Extensión Universitaria desde sus inicios en la Universidad de Oviedo el 11 de octubre de 1898.

Los posibles puentes entre la danza y el ámbito educativo continuarían siendo las instituciones y las personalidades del Movimiento de Renovación Pedagógica. Centros como la Escuela Sajare fundada en 1935 por el pedagogo y poeta Narcís Masó i Valentí (1890 – 1953), donde bajo la filosofía de la Escuela Activa, y respondiendo al espíritu artístico de Narciso Masó se incluía la danza y la gimnasia en el programa educativo como un componente más para el desarrollo de la personalidad de los alumnos.

Todo intento de modernidad y renovación quedó obstaculizado con el régimen político que se impuso a partir de la Guerra Civil, la dictadura del General Franco (1936-1974), derivó en una educación con fines de transmisión ideológica centrada en el catolicismo y el patriotismo, una apuesta contundente a dismantelar la política educativa de la República.

Durante este período se establecieron siete planes de estudio para la formación de maestros, caracterizados por un débil componente científico un espacio prioritario para la religión y el patriotismo y una significativa presencia de contenidos prácticos y utilitarios de carácter sexista. Domínguez Cabrera (1991) distingue dos fases, la primera con un marcada

presión ideológica e improvisación, planes de 1942 y 194,5 que concluye con un plan menos improvisado en 1950 y una segunda fase planes de 1967 y 1971 donde se procura corregir las debilidades de los anteriores, enfocados en elevar el nivel cultural de la formación del maestro.

El Plan provisional de 1942 contempla algunas asignaturas de carácter artístico como: Enseñanza Artística, Gimnasia, Dibujo, Música, Gimnasia y Recreos Dirigidos. El Plan de 1945 mantiene el peso curricular sobre la formación religiosa, moral y patriótica y continúa contemplando las asignaturas de Educación Física (mayor peso), Música, Dibujo (menos peso). El plan de 1950 aparecen más asignaturas relativas a la EF y las artísticas con implicaciones metodológicas: Educación Física y su Metodología, Dibujo y su Metodología, Música, Dibujo al natural. (Ver tabla 3.4).

Especial resultará el Plan de Magisterio de 1967 al elevar el nivel cultural de maestro en sus planteamientos curriculares y por exigir el bachillerato superior como fase previa. Estos dos aspectos situaran la formación de maestros en la antesala de la universidad. En materia de contenidos se refuerzan los de naturaleza profesional como Ciencias de la Educación y Didácticas Especiales, y se mantiene los componentes relacionados al Dibujo, la Música y Manualidades.

Un aspecto importante de mencionar en esta década en lo tocante a la escena nacional dancística es la creación de diversas compañías y escuelas en distintas geografías del país que serán la cantera de la danza para las próximas generaciones. Los Ballets de Barcelona (1951), Ballet Joan Tena (1952), Antonio Ballet Español (1953) y Mariaemma Ballet de España (1955) y en Zaragoza la escuela de María de Ávila cantera de la Danza Española.

Por otro lado los centros de renovación pedagógica, verdaderos iconos del regeneracionismo Español, sufren en este período un estancamiento, al suprimirles la autonomía y el carácter de experimental como consecuencia del recelo por parte de los colectivos magisteriales durante el Gobierno de la CEDA en el año 1934. (Pericacho, 2014, p. 55).

Durante el período de la dictadura los centros de renovación pedagógica menguaron y los que sobrevivieron transitaron a través de iniciativas privadas de carácter burgués concentrados especialmente en Madrid y Cataluña<sup>16</sup>. De estos centros, la Escuela de Maestros Rosa Sensat (1965), otorgaba importancia al cuerpo en movimiento como elemento de manifestación expresiva del niño, una concepción donde la expresividad no solo responde al

---

<sup>16</sup> En Cataluña escuelas como: “San Gregorio” (1955), “Talitha” (1956), “Instituto Costa i Llobera” (1957-1958), “Thau” (1963) y “Ton i Guida” (1963), Escuela de Maestros Rosa Sensat (1965). En Madrid: colegio “Decroly” (1927), colegio “Estudio” (1940), colegio “Estilo” (1959) y colegio “Base” (1962).

cultivo de las diferentes maneras de expresarse, sino como un medio de educación, planteamientos ampliamente divulgados por el pedagogo catalán Artur Martorell en los años cincuenta.

Las escuelas iniciadas aquellos años intentamos relacionar el cultivo de la música, relacionado con el del ritmo y la danza desde el primer momento e incluso con la educación física más adelante, el dibujo, los trabajos manuales, las representaciones teatrales que conducían y motivaban trabajar la expresión oral conjuntamente con la corporal: la expresión quedaba relacionada con los diversos contenidos de modo que alternaba y se engarzaba con la expresión verbal. (Codina, 2002, p. 101).

En la universidad en el marco de actuación de la Extensión Universitaria, surgen las Aulas Culturales, espacios de programación difusión y formación de los lenguajes artísticos. No obstante, como habitualmente encontramos, el espacio concreto para la danza en este nuevo modelo de aulas llegará años más tarde con la apertura del Aula de Danza de la Universidad de Alcalá de Henares en el año 1989.

Por otro lado en la escena nacional se empezaba a gestar un ambiente favorable para lo que sería años más tarde el nacimiento de la danza contemporánea catalana. En 1967 la bailarina Ana Maleras crea la primera escuela de jazz y danza moderna, primer espacio que introduce las nuevas técnicas de danza americana de la cual se nutrirán personalidades como Francesc Bravo, Cesc Gelabert, Avelina Argüelles entre otros. En materia de programación se presentan en España los lenguajes de Merce Cunningham y Alwin Ailey en el año 1966 Teatro Liceo de Barcelona.

La década de los años setenta hereda una nueva normativa la Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma (en adelante LGE). Fue una Ley de gran alcance e influencia al regular y estructurara todo el sistema educativo español. Un planteamiento de Ley que respondía a la tradición educativa liberal y que además evidenciaba el fracaso de legislaciones precedentes, enfocadas en una educación autoritaria y conservadora. Caracterizada por la generalización de la educación, una preocupación por la calidad de la enseñanza y por la disposición de un sistema educativo centralizado que derivó en una homogeneidad de la enseñanza. Por otro lado Oriol (2012) apunta algunas características de esta ley: innovación y apertura pedagógica, autonomía de los centros, perfeccionamiento y dignificación social y económica del profesorado y la creación de un sistema y planificación de la educación.

Durante esta Ley se implantó el Plan de Estudio de 1971, relevante por su carácter de estudios universitarios de primer ciclo y por su propensión a la profesionalización



incrementando contenidos de Ciencias de la Educación. También esta ley dotó de mayor autonomía a los centros pudiendo por esta vía contemplar más asignaturas relativas a la música. Así pues la formación de maestros quedaba estructurada de la siguiente manera:

- Centros: Escuelas Normales: Escuela Universitaria del profesorado de EGB.
- Titulación: Diplomaturas de Profesorado de EGB. Tres especialidades: lengua Castellana e Idiomas Modernos, Ciencia, y Ciencias Humanas.
- Contenidos artísticos y corporales: Dibujo, Educación Física, Música.
- Primaria Área de Expresión Dinámica: Plástica, EF y Música
- Secundaria tratamiento más independiente asignatura Música y actividades artístico-musicales bachillerato carga lectiva de dos horas por semana.

Los contenidos artísticos en la enseñanza Primaria se agrupaban bajo el Área de Expresión Dinámica, con un tratamiento compartido entre a Plástica, la Música y la Educación Física. Sobre este carácter integrado Lago (1998), apunta en relación a la música una situación de desventaja, propiciada por el escaso conocimiento que se tiene de ella en relación a las disciplinas con las que comparte, de ahí que los maestros ante tal desconocimiento se decantaran por dar prioridad a unos contenidos en detrimento de otros. Una situación que en la actualidad se asemeja al caso de la danza, en su consideración de componente en la asignatura de Expresión Corporal en los estudios de la actividad física y deportiva, así como su carácter complementario en los estudios de Magisterio con mención en Educación Musical. (Ver tabla 3.5).

**Tabla 3.5. Evolución del tratamiento de la Danza en los Planes de Estudio de Magisterio de la Universidad de Valencia. (1971-1993)**

| Universidad de Valencia – Planes de Estudio de Magisterio (1971-1993) |   |   |  |                                    |
|---|---|---|--|------------------------------------|
| Normativa   | Plan  | Titulación  | Asignatura   | Carácter /curso/ créditos          |
| <b>Ley 4 de agosto de 1970</b>  | 1971  | Diplomado de EGB<br>Especialidad: Lengua Española E Idioma Moderno, Ciencias y Ciencias Humanas | Dibujo   | 1º curso, 3 horas                  |
|   |   |   | Educación Física                                   | 1º, 2º y 3º curso, 3 horas         |
|   |   |   | Música   | 2º y 3º curso, 3 horas.            |
|   |   | Diplomado de EGB<br>Especialidad: Lengua Española E Idioma Moderno, Ciencias y Ciencias Humanas | Dibujo   | 1º, curso, 3 horas                 |
|   |   |   | Educación Física                                   | 1º, 2º y 3º curso, 3 horas         |
|   |   |   | Música   | 2º curso, 3 horas                  |
|   | 1971 /<br>Reestructuración<br>1981 - 1986   | Diplomado de EGB<br>Especialidad:<br>Preescolar   | Dibujo   | 1º, curso, 3 horas                 |
|   |   |   | Educación Física                                   | 1º, 2º y 3º curso, 1 hora          |
|   |   |   | Música   | 2º curso, 3 horas                  |
|   |   |   | Educación Física del Preescolar                    | 2º curso, 1,3 horas                |
|   |   |   | Educación Plástica                                 | 2º curso, 3 horas                  |
|   |   |   | Sensibilización de la Música del Preescolar        | 3º curso, 3 horas                  |
|   |   | Diplomado de EGB<br>Especialidad:<br>Educación Especial   | Dibujo   | 1º, curso, 3 horas                 |
|   |   |   | Educación Física                                   | 1º, 2º y 3º curso, 1 hora          |
|   |   |   | Música   | 2º curso, 3 horas                  |
|   |   |   | Expresión Plástica                                 | 3º curso, 3 horas                  |
|   |   |   | Musicoterapia                                      | 3º curso, 3 horas                  |
|   |   |   | Didáctica de la Música                             | 3º curso, optativa, 3 horas        |
| <b>LOGSE/ 1990; LRU/1983; R.D. 1497/1987, de 27 de noviembre</b>      | 1993  | Maestro Educación Infantil  | Desarrollo de la Expresión musical y su Didáctica  | Materia troncal de la especialidad |
|   |   |   | Expresión Musical y su Didáctica                   |                                    |
|   |   |   | Desarrollo de la Expresión Plástica y su Didáctica |                                    |
|   |   |   | Expresión Plástica en la Educación Infantil        |                                    |
|   |   | Maestro Educación Primaria  | Educación Artística y su Didáctica                 | Materia troncal de la especialidad |
|   |   |   | Educación Física y su Didáctica                    |                                    |
|   |   | Maestro Educación Musical   | Formación Rítmica y Danza                          | Materia troncal de la especialidad |
|   |   |   | Educación Física y su Didáctica                    |                                    |
|   |   | Maestro Educación Física  | Educación Artística y su Didáctica                 | Materia troncal de la especialidad |
|   |   |   | Educación Musical y su Didáctica                   |                                    |
|   |   | Maestro Educación Especial  | Habilidades Perceptiva motrices Expresivas         | Materia troncal de la especialidad |
|   |   |   | Expresión Plástica y Musical                       |                                    |
| Expresión Musical en la Educación Especial                            |   |   |  |                                    |
| Maestro / Todas las especialidades                                    | Expresión Plástica en la Educación Especial | Optativas, 4 créditos   |  |                                    |
|   | Expresión y Comunicación Corporal           |   |  |                                    |
|   | Música Movimiento y Dramatización           |   |  |                                    |
|   |   |   | Educación Física y su Didáctica                    |                                    |

*Fuente:* Elaboración propia a partir de la síntesis de los Planes de Estudio de Magisterio de la Universidad de Valencia.

Por otro lado esta década sentará las bases para la consolidación de la profesión de la danza en la década posterior. Aparecen las primeras propuestas de proyección escénica y las agrupaciones independientes en Cataluña, ejemplo de ello es la Muestra de Danza organizada por el Instituto del Teatro en 1977. Ahora bien en el contexto universitario a finales de los setenta se registran las primeras agrupaciones de danza circunscritas en una universidad. La primera en la Universidad de Oviedo en el año 1978 denominada Laboratorio de Danza con una dinámica aunque corta duración (1978-1982) y ese mismo año en la Universidad Complutense de Madrid por iniciativa del entonces Vicerrector de Cultura José Alcina Franch se crea en el curso 1978-79 el Grupo Universitario de Danza Española bajo la figura de Asociación Cultural de la Universidad Complutense de Madrid.

Aspecto relevante para la consolidación de la danza fue la proliferación en esta década de producción literaria a través de revistas de fondo político- cultural. La Danza Revista española del mundo del ballet (1972-1974), Boletín de Danza (1974-1983), Dansa-79 (1979-1986), Monsalvat Danza (1979-1992). (Elvira, 2015b, p. 253).

En esta época ya se han asentado y proliferado una serie de iniciativas educativas producto del esfuerzo sistemático del movimiento de renovación pedagógica de décadas precedentes. Destacan al respecto tres centros en Barcelona: Las Comunidades de aprendizaje (1978), La Escuela libre Micael (1979) y el colegio público Amara Berri (1979) y en Madrid centros como Acción Educativa (1975), y Escuela Abierta (1980) ambos inspirados en la Escuela de Maestro Rosa Sensat. Centros en los cuales bajo una óptica de educación integral, libre, investigadora, creativa y democrática, concibe las artes y entre ellas la danza como un elemento más de su programa educativo, en especial la Escuela Libre Micael al adoptar la pedagogía Waldorf, sustentada en la Escuela Nueva. (Pericacho, 2014).

El período de transición democrática (1975-1978) demarcó la ruta para la reforma del sistema educativo. Tras las elecciones generales de 1982 el Gobierno del Partido Socialista Obrero Español establecerá el marco jurídico que junto a la Constitución del 78 regulará el sistema educativo español.

La llegada de la LRU, sentará las bases para la integración de las Escuelas Normales en la universidad. El nuevo plan de estudio establecido por el Acuerdo del 20 de febrero de 1989/B.O.E. 13 de abril de 1989, permitirá una apertura más plausible a los lenguajes artísticos y la educación corporal. Así pues vemos como se mantienen en todas las especialidades de magisterio las asignaturas de Dibujo, Música y Plásticas y en las Especialidad de Educación Preescolar se integrando la asignatura de Expresión Corporal de carácter optativo en tercer curso y con una carga lectiva de 2 horas a la semana.

Interesante y pertinente es el dinamismo acontecido en la década de los ochenta en la escena nacional dancística, en primer lugar década en que se consolida la profesión como hemos apuntado antes y segundo propiciado por una necesidad de normar la vida artística y cultural del país, se impulsan desde diversos ámbitos gubernamentales y de iniciativa privada actuaciones para potenciar la formación, producción, difusión e investigación de la danza. Conviene mencionar en la búsqueda de espacios vinculantes entre la danza y la universidad, el desarrollo normativo e institucional de las enseñanzas artísticas en Cataluña. Un desarrollo que contempló la integración de las enseñanzas de Arte Dramático y Danza tras la creación de la Escola Catalana d'Art Dramatic (1913) antecedente del Institut del Teatre, centro que desde 1986, después de una serie de transformaciones normativas es considerado centro adscrito de la Universitat Autònoma de Barcelona.

De este dinamismo y visibilidad de la danza en la sociedad española surge el interés de acrecentar los vínculos de conexión entre la Expresión Corporal y la Danza. Es a partir de esta década donde vemos iniciativas de acercamiento más plausibles entre los profesionales de la danza y la universidad por un lado a través de la Extensión cultural en sus líneas de programación y actividades de formación alentadas por el entusiasmo por las nuevas tendencias escénicas y la idea de lo emergente, y por otro lado aunque con menos presencia desde la Formación del profesorado de Educación Física y el profesorado de Educación Musical. Sobre estos puntos de encuentro entre ambas disciplinas hemos apuntado en apartados anteriores.

La entrada en vigor de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo de 3 de octubre de 1990 LOGSE, vino a sustituir la Ley General de Educación de 1970. Una ley de concepción constructivista y perspectiva psicopedagógica que al contemplar los procedimientos y las actitudes en la enseñanza y el aprendizaje, favoreció la interdisciplinariedad, cause por donde transitarían la danza, la música y el ejercicio físico con connotaciones humanísticas y creativas.

Según Oriol (2012), las características fundamentales de esta Ley eran: que obedecía a una amplia experimentación y a un amplio debate público, impulsaba una reforma compleja y profunda del sistema educativo y trató de conjugar la unidad del sistema educativo con su descentralización. Por otra parte subraya un especial énfasis de la Ley en la promoción y puesta en valor del folklore a través de asignaturas relacionadas a la música y la danza. Del Documento Diseño Curricular Base de Educación Primaria, Oriol (2012) extrae lo siguiente:

En el bloque de Movimiento Rítmico y Danza, en los contenidos conceptuales, figura Tipos de danzas, y aunque la formulación es ambigua, como muchas de la que se exponen en el documento, quedan clarificadas en los contenidos actitudinales, que entre otros incluye interés por conocer y valorar las manifestaciones culturales pertinentes en este ámbito y

también las de la comunidad a la que pertenecen, y Valoración de las fiestas y danzas y el baile sean una de las manifestaciones más usuales.<sup>30</sup>

El folclore no constituye un bloque de contenido, pero se manifiesta en los diferentes contenidos y actividades que realizan los alumnos en la clase de música, fundamentalmente en la enseñanza de canciones, danzas e instrumentos, aunque también está implícito en los juegos, refranes, adivinanzas, proverbios, trabalenguas, retahílas, fiestas locales y patronales, etc. (Oriol, 2012, pp. 29-30).

Esta percepción reduccionista de la danza, centrada en aspectos de manifestación cultural como repertorio coreográfico folklórico, delineó una ruta desfavorecedora para su estatus y oferta en el sistema educativo, tradición que aún continúa teniendo un peso significativo. La escasa teorización y difusión de la danza, así como la falta de reconocimiento social de la profesión, derivó en su posición marginal en el sistema educativo español. Por otro lado hay que mencionar la relación que guarda el ámbito de producción y difusión cultural con el ámbito educativo, es decir la escena profesional dancística en formas y contenidos influye en la percepción que se tenga de esta. Y aunque en esta época la danza moderna y contemporánea, lenguajes que evidencian la amplitud de la danza como lenguaje artístico, no centrado en la técnica, ya se dejaba ver más en los escenarios, aún seguía siendo un lenguaje emergente que se abría paso entre la tradición histórica del Ballet y la Danza Española.

A partir del plan de 1991 se ven integradas una mayor diversidad de asignaturas relativas a la música, la plástica y la EF con implicaciones metodológicas y didácticas. Aparecen la Expresión (musical, plástica) y su Didáctica y Desarrollo de la Expresión (musical y plástica). Así mismo vemos incorporada la asignatura de Formación Rítmica y Danza, como troncal de la especialidad de Maestro en Educación Musical.

Ahora bien, la vertiente que vincula la danza en las titulaciones de Maestro Especialista en Educación Física se sitúa en el origen y consolidación de la Expresión Corporal, una disciplina que contempla significativamente elementos inherentes a la naturaleza y práctica de la danza, aspectos que hemos abordado ampliamente en el acápite precedente.

Sánchez Sánchez (2012), refiere tres etapas de desarrollo profesional en la formación de maestros de educación física concerniente a la Expresión Corporal: (a) de observación y adaptación a una nueva pedagogía (1996-1999), (b) de organización de nuevas experiencias formativas (1999-2001) y (c) de afianzamiento de proyectos de acción y fijación de una metodología creativa (2001-2010). (p. 22). De lo anterior se deduce un incremento paulatino de los componentes expresivos corporales en una diversidad de asignaturas que hacen alusión a los elementos básicos que contemplan la expresión corporal, una consideración que se hace

evidente desde la década del año 2000 y que coincide con la tercera etapa de fijación de la metodología creativa en la Expresión Corporal. (Ver tabla 3.6).

A lo largo de este recorrido de consolidación de la EC y a través de una metodología enfáticamente basada en la investigación- acción, la danza ha estado muy presente en cada una de las etapas; los esfuerzos de acercamientos entre disciplinas han estado incentivados desde los profesionales de la educación en su afán de establecer vínculos con los profesionales de la danza, a través de una diversidad de propuestas formativas y otras de carácter escénico. En este sentido cabe destacar como esfuerzo de sistematización la Escuela de Verano Expresión, Creatividad y Movimiento programada anualmente en el Campus Universitario de Zamora desde el año 1999 y organizada desde sus inicios por Universidad de Salamanca y la asociación Actividad Física y Expresión Corporal (AFYEC en adelante). Un modelo de colaboración basado en la metodología por proyectos, que favorecido por el enfoque interdisciplinar, la danza como arte escénico históricamente vinculado a los cimientos de la EC, ha estado presente en multiplicidad de formas en las acciones derivadas de este binomio institucional.

Por otro lado, además de su presencia como componente de la EC y en algunos casos como asignatura independiente, la danza ha sido componente importante de las agrupaciones de Expresión Corporal y Danza de la universidad con una diversidad de denominaciones y enfoques, así como objeto de estudio en los grupos de investigación que albergan los Departamentos de Didácticas de la Expresión Corporal y Didácticas de la Expresión musical. Por lo general estas agrupaciones suelen estar vinculadas a proyectos metodológicos promoviendo la mixtura entre la formación, la experiencia y la investigación, escenario que a su vez suscita vías de investigación transversal. El componente escénico –coreográfico ha sido por lo general, el eje temático a través del cual se conjugan diversos saberes y metodologías, un proceso educativo-formativo-creativo con un marcado carácter colectivo.

Estas agrupaciones suelen estar dirigidas por profesores de las asignaturas de Expresión Corporal y Danza e integradas por alumnos y exalumnos facultades de Educación y de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. La motivación que engendró estas agrupaciones proviene de diversas vías, unas promovidas por los propios estudiantes (Atubaruokeke – Universidad Europea Miguel de Cervantes de Valladolid), otras incentivadas por experiencias precursoras fuera del ámbito universitario (Corps – Universidad Politécnica de Madrid) y otras como proyecto de innovación educativa de las universidades, como es el caso del grupo UCAdanza. De esta última agrupación subrayamos su apuesta decisiva por la danza con un programa formativo que abarca la composición coreográfica, la interpretación dancística y la docencia. Por otra parte la agrupación realiza actividades de extensión a través de la actividad Danza y

Educación, con el fin de acercar la danza como manifestación artística cultural a la comunidad escolar de la ciudad. (Sánchez Sánchez, 2008).

Ahora bien resulta interesante destacar el tratamiento que hace del componente corporal expresivo la formación de Maestros de Educación Física en las universidades brasileñas, país que desde la creación de la Escuela Nacional de Educación Física y Deporte y bajo el Decreto-Ley N°1.212 de abril de 1939, la danza escénica es contemplada hasta hoy como asignatura de estudio en el currículum en el ámbito universitario. (Nunes, 2014, p. 158). Si en los planes de estudios de las titulaciones concernientes a la actividad física (Magisterio mención en EF y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte) de las universidades españolas se ha consolidado el componente expresivo-estético y comunicativo del cuerpo a través de la asignatura Expresión Corporal y en ella la danza es percibida como un componente asiduamente asociado a una técnica, en las titulaciones de Maestros de Educación Física de las universidades brasileñas la danza al ser comprendida como conocimiento educativo de naturaleza integral y holística, asume el estatus de asignatura independiente abarcando los componentes expresivos, comunicativos, creativos y estéticos, mismo que en las universidades españolas son contemplado en la EC.

Intuimos que esta apuesta por la danza como asignatura de los planes de Magisterio de Educación Física se debe a la comprensión, construcción y consolidación de un cuerpo teórico de la danza con rigor científico desde el acercamiento entre el ámbito académico universitario y los profesionales de la danza. Su tratamiento como conocimiento educativo ha derivado en la consideración y consolidación de la danza como oferta académica universitaria desde el año 1956, seis décadas que han impulsado una amplia oferta educativa, con un aproximado de 39 grados universitarios con perfiles en formación artística y docente. De igual importancia ha sido la inclusión de la danza en la enseñanza general obligatoria desde el año 1996.

La siguiente reforma legislativa es promulgada por el Gobierno del Partido Popular, Ley Orgánica 10/2002 de Calidad de la Educación LOCE, y pretendía fundamentalmente reformar y mejorar la educación. La LOCE no fue llevada a efecto, siendo reemplazada por la Ley Orgánica de la Educación LOE del 2006 promulgada por el Gobierno del Partido Socialista Español.

La LOE se sustentaba en tres principios fundamentales: la calidad de la educación, el esfuerzo compartido entre las Comunidades Autónomas y asumir el compromiso adquirido con la Unión Europea, los cuales contemplaban la mejora de la calidad educativa, facilitar el acceso a la educación apertura y mayor conectividad con el mundo laboral.

**Tabla 3.6. Evolución del tratamiento de la Danza en los Planes de Estudio de Magisterio de la Universidad de Valencia (2000)**

| Universidad de Valencia – Planes de Estudio de Magisterio (2000) |      |                             |  |                                     |
|--|------|-----------------------------|--|-------------------------------------|
| Normativa  | Plan | Titulación                  | Asignatura   | Carácter /curso/ créditos           |
| B.O.E. 16/10/2000  |      | Maestro Educación Infantil  | Desarrollo de la Expresión Plástica y su Didáctica<br>Desarrollo de la Expresión musical y su Didáctica                              | Materia troncal de la especialidad  |
| B.O.E. 28/11/2000  |      | Maestro Educación Primaria  | Educación Plástica y su Didáctica<br>Educación Musical y su Didáctica<br>Educación Física y su Didáctica                             | Materia troncal de la especialidad, |
| B.O.E. 16/10/2000  |      | Maestro Educación Musical   | Formación Rítmica y Danza<br>Educación Física y su Didáctica   | Materia troncal de la especialidad  |
| B.O.E. 16/08/2000  | 2000 | Maestro Educación Física    | Educación Musical y su Didáctica<br>Didáctica de las Habilidades Perceptiva motrices Expresivas<br>Educación Plástica y su Didáctica | Materia troncal de la especialidad  |
| B.O.E. 16/08/2000  |      | Maestro Educación Especial  | Expresión Plástica<br>Expresión Musical  | Materia troncal de la especialidad  |
| B.O.E. 13/10/2000  |      | Maestro Audición y Lenguaje | Lenguaje plástico y su Didáctica<br>Música trastornos auditivos y lenguaje   | Materia troncal de la especialidad  |
| B.O.E. 16/08/2000  |      | Maestro Lengua Extranjera   | Educación Física y su Didáctica<br>Educación Musical y su Didáctica<br>Educación Plástica y su Didáctica                             | Materia troncal de la especialidad  |

*Fuente:* Elaboración propia a partir de la síntesis de los Planes de Estudio de Magisterio de la Universidad de Valencia. Obtenida de <https://www.uv.es/uvweb/magisteri/es/facultad/secretaria/planes-estudios-historicos-1285851397328.html>

El nuevo modelo sustentado en el EEES transformaba los estudios de Licenciaturas a Grados universitarios. La formación de magisterio paso de un modelo especialista a un modelo generalista establecido en dos programas educativos con 4 años de duración, Grado en Educación Infantil y Grado en Educación Primaria con diferentes menciones o itinerarios. Estas menciones varían según cada lo establezca cada universidad. El RD 1393/2007 de 29 de octubre, otorga libertad a las universidades para la elaboración de los planes de estudio, por lo tanto no hay homogeneidad en la universidad. De aquí la diversidad de nomenclaturas y enfoques de materias relativas a los lenguajes artísticos y relativos al cuerpo. No obstante, la Orden ECI/3857/2007 del 27 de diciembre especifica los contenidos mínimos “Módulo de



mínimos” y los Módulos Didáctico Disciplinar (enseñanza –aprendizaje) que deben contemplar los planes de estudio.

Las principales características de los Grados son: predominio del trabajo práctico, se potencia el trabajo en grupo y un mayor desarrollo de las competencias profesionales.

La siguiente legislación La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa LOMCE, ha sido significativamente controvertida y criticada por algunos sectores sociales y políticos. Una ley centrada en el aumento de la autonomía de los centros, la racionalización de la oferta educativa y la flexibilización de las trayectorias. Para la consecución de sus objetivos se centra en potenciar las Tecnologías de la Información y la Comunicación, el plurilingüismo y la modernización de la Formación Profesional. La LOMCE al establecer como objetivo la mejora de los resultados del alumnado en las pruebas internacionales PISA (Programme for International Student Assessment) justificando que el “nivel educativo de un país determina su capacidad de competir con éxito en la arena internacional”. La ley aboga por conceder a las materias troncales una carga lectiva superior en detrimento de las humanidades y los lenguajes artísticos. Esto supone además un agravante al no contemplar formas de evaluación y por lo tanto de valoración objetiva de los componentes artísticos, acentuando una miopía intencionada sobre el aporte de las enseñanzas artísticas en la educación. (Flores Rodrigo, 2013). En este sentido vemos un retroceso significativo y lamentable en lo que respecta a los lenguajes artísticos, una situación que recuerda el apunte hecho en la introducción del capítulo sobre la relación tangencial que guarda la danza con aspectos educativos más amplios, como los mecanismos de regulación transnacionales de la educación en su apuesta por una misión económica, donde el discurso gira alrededor de la calidad educativa, en detrimento de la misión socializadora de la década de los años noventa con un discurso de democratización de la educación.

A manera de síntesis histórica cronológica se expone la relación sociopolítica y normativa en la consideración de la danza como asignatura de estudio en los diferentes Planes de Estudio en las profesiones Magisterio, desde la Ley Moyano de 1857, hasta la LOMCE, período que como ya hemos apuntado antes se aborda en otro subcapítulo a través de estadísticos descriptivos desvelando el estatus y la oferta de la danza en los programas académicos a los que se ha hecho referencia en este apartado. (Ver tabla 3.7).

**Tabla 3.7. Síntesis histórica de la Danza como materia de estudio en los Planes de Magisterio. (1857-2013)**

| Período Histórico  | Ley             | Plan de Estudio / Duración                            | Danza  |
|--|-----------------|---|--|
| Reinado de Isabel II, Primera República (1873-1874), reinado de Alfonso XII (1874 y 1885) y Alfonso XIII (1886-1931) | Ley Moyano 1857 | 1857 (40 años)  | No se contempla  |
| Reinado de Alfonso XIII (1886-1931)  |                 | 1898 (16 años)<br>Reformado en: 1900,1901, 1903, 1905 | No se contempla.   |
| Reinado de Alfonso XIII (1886-1931) (dictadura de Primo de Rivera 1923-1930)   |                 | 1914 (17años)   | No se contempla.   |
| Segunda República (1931-1936) Guerra Civil en España (1936)  |                 | 1931 Plan Cultural y Profesional (9 años)             | No se contempla.   |
| Dictadura del General Franco (1936-1974)   |                 | 1940 Plan Bachiller (2 años)                          | No se contempla.   |
| Dictadura del General Franco (1936-1974)   |                 | 1942 Plan Provisional (3 años)                        | No se contempla. Aparece la asignatura de Gimnasia   |
| Dictadura del General Franco (1936-1974)   |                 | 1945 (5 años)   | No se contempla.   |
| Dictadura del General Franco (1936-1974)   |                 | 1950 (17 años)  | No se contempla.   |
| Dictadura del General Franco (1936-1974)   |                 | 1967 Magisterio (4 años)                              | No se contempla.   |
| Dictadura del General Franco. (1936-1974) Monarquía de Juan Carlos I (1975-2014) Transición Democracia(1975-1978)    | LGE / 1970      | 1971 (20 años)<br>Una revisión en el año 1977         | No se contempla.   |
| Monarquía de Juan Carlos I (1975-2014) Democracia (1978 –actualidad)   | LRU / 1983      | 1989  | Expresión Corporal en el Diplomado en profesorado de EGB Especialidad: Preescolar  |
| Monarquía de Juan Carlos I (1975-2014) Democracia (1978 – actualidad) (PSOE- PP)                                     | LOGSE / 1990    | 1991 (18 años)  | Formación Rítmica y Danza /Maestro Educación Musical, Materia Troncal Específica, 4 créditos;<br>Expresión y Comunicación Corporal; Movimiento y juego dramático /Maestro Educación Musical, Materia Optativa, Libre configuración, 4 créditos |
| Monarquía de Juan Carlos I (1975-2014) Democracia (PP)   | LOCE / 2002     | 2000  | Varias asignaturas relativas a la danza con diversa denominación   |
| Monarquía de Juan Carlos I (1975-2014) Democracia (PSOE)   | LOE / 2006      | 2007  | Varias asignaturas relativas a la danza con diversa denominación   |
| Monarquía de Juan Carlos I (1975-2014) Democracia (PSOE-PP)  | LOMCE /2013     | Diversidad  | Varias asignaturas relativas a la danza con diversa denominación   |

*Fuente:* Elaboración propia a partir de diversas fuentes.

### 3.2.3 Perspectiva histórica de la Danza como asignatura en las enseñanzas relativas a la Educación Física en la Universidad Española

El vínculo que sitúa la danza en los planes de estudio de la carrera de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte es obvia al referirse ambas al tratamiento del cuerpo como elemento central de su actividad; acentuada en un enfoque amplio de su objeto de estudio: la Motricidad Humana. Ciencia que amplía considerablemente los puntos de encuentro con la danza, en su concepción de integralidad del ser humano y de una educación a través del cuerpo en movimiento.

Basta con seguir el camino compartido por el que transita la danza y el ejercicio físico a través de la historia para evidenciar el vínculo entre ambas actividades. Desde las teorías del origen del ejercicio situadas en la prehistoria, especialmente la aportación del teórico alemán Ulrich Popplow, pasando por las grandes civilizaciones de la antigüedad cohabitando en espacios de instrucción militar y actividades de producción y especialmente en Grecia del período Clásico donde se encuentra cohabitando con la danza en espacios educativos.

El teórico alemán Popplow (2001), sitúa el origen del ejercicio físico en la danza del Paleolítico Medio como una forma de entrenamiento de las comunidades primitivas. No obstante, lo que más llama la atención es el reconocimiento de la relación que guarda lo físico y lo espiritual en la danza, diferenciándolo de esa mirada única e insistente de la dimensión biológica del ejercicio físico. Popplow (2001) afirma que “la danza es la forma más antigua de ejercicio físico...que tiene su objetivo y finalidad en sí mismo, pero cuya presencia da testimonio de la acción rectora del espíritu” (p. 146). Del mismo modo, Van Dalen y Bennett (1971) se refieren a la danza como el vértice entre la educación corporal e intelectual, un punto de encuentro entre lo tangible y lo intangible actuando intrínsecamente en la acción de danzar.

En la cultura egipcia y en las tres altas culturas prehispánicas Maya, Azteca e Inca se registra la práctica conjunta de la danza y los ejercicios físicos en el contexto del entrenamiento militar, como una especie de práctica deportiva. Por otro lado los estudiosos del deporte señalan un vínculo entre la danza el juego y el ejercicio físico en la civilización griega arcaica y con especial importancia en la educación y vida de estado en la Grecia clásica. Esta relación de disciplinas entre la danza, el juego, el ejercicio físico y la música se irán encontrando y en otras ocasiones distanciando en la historia de la Educación Física, desde su tímida y paulatina consideración en la evolución de la educación de la nobleza en la Edad Media hasta su instauración en Europa de los Sistemas Educativos Nacionales a inicios del siglo XIX.

Ahora bien, retomando la relación que guarda la danza en el plano educativo a través de la historia del pensamiento pedagógico, se esboza un breve recorrido sobre los principales corrientes y modelos pedagógicos que al conceder importancia a la educación corporal en la enseñanza general, han favorecido el desarrollo de disciplinas relativas al cuerpo y el movimiento con sentido humanístico y creativo, considerando elementos esenciales de la práctica dancística.

En un primer momento la tradición filosófica del dualismo cartesiano predominó por siglos en el desarrollo de las ciencias, impregnando en la EF un enfoque único y preponderante de la dimensión biológica y motriz; un enfoque denominado Físico-deportivo centrado en técnicas corporales y regido por los conocimientos anatómicos, fisiológicos y biomecánicos. No es hasta el siglo XX que favorecido por el desarrollo de las ciencias sociales y humanas que surgen nuevos enfoques en la EF otorgando al cuerpo connotaciones simbólicas, expresivas y comunicativas. Su valía y percepción se amplía en la medida que las corrientes y modelos pedagógicos se van liberando de la Pedagogía Tradicional y van adoptando una concepción educativa más amplia e integradora donde el cuerpo es percibido más allá de su dimensión biológica. Esta apertura es especialmente apreciada en el Modelo Pedagógico Romántico de la Escuela Nueva, en el Modelo Pedagógico Constructivista y especialmente en el Modelo Pedagógico Conceptual en su fin de desarrollar las potencialidades humanas, un enfoque flexible, amplio y holístico de la educación.

En materia corporal la evolución del cuerpo teórico transita por concepciones pedagógicas como la Psicomotricidad – Psicokinética (Ernest Dupré – Jean Le Boulch), la Sociomotricidad (Pierre Parlebas), la Kineantropología (Cagigal) y la Motricidad Humana (Manuel Sergio), hasta llegar a percibirlo desde una perspectiva holística, como una unidad indivisible interconectada y en relación constante con el entorno, lo que diversos autores conciben como poética de la corporeidad, una concepción que quizás se acerque más al ámbito artístico educativo. No obstante, este enfoque integralista impregnado de simbolismo no ha sido del todo acogido en la EF. En España aún con el desarrollo de la EC disciplina desde la cual se aborda algunos componentes simbólicos y artísticos, en los planes de estudio de los grados de Ciencias de la Actividad Física y Deportiva, existe una marcada tendencia hacia aspectos competitivos y de entrenamiento físico.

Como se ha apuntado antes, el camino transitado por la danza en la EF parte en primer lugar por su no consideración desde el dualismo cartesiano dando como resultado una educación corporal enmarcada en un contexto de educación militar como disciplina corporal, con connotaciones médicas que aluden a lo saludable. El desarrollo de las ciencias permitirá el

giro que de forma decisiva cambiará la percepción del cuerpo en la educación. Una nueva mirada que dotará al cuerpo de una dimensión social y cultural.

A partir de la década de los años treinta, se produce un entusiasta acercamiento de las ciencias a la acción motriz desvelando las relaciones existentes entre el movimiento, el conocimiento y el mundo afectivo, ampliando el enfoque de las investigaciones del cuerpo de la dimensión biológica a las dimensiones psicológicas y sociales. El antropólogo y sociólogo francés Marcel Mauss (1872-1950), acuñó en 1934 el término “técnicas del cuerpo” para referirse a las formas y posturas corporales adquiridas culturalmente para comunicar y expresar. En su texto *Les techniques du corps*, comunicación presentada en la Société de Psychologie en 1934 y publicada por el Journal de Psychologie en 1936, hace referencias a la danza como producto cultural con fines comunicativos aludiendo a los textos de Curt Sachs (1881-1959) uno de los autores más referenciados en la historia de la danza. De sus textos destaca el análisis sobre las diferentes formas de danzas y bailes y el sentido extraordinario comunicativo y cultural que poseen. El aporte de Mauss a una nueva concepción del cuerpo fue dotar de significado a la acción motriz.

Este nuevo enfoque sustentó las bases para el surgimiento de la Psicomotricidad, una concepción pedagógica sustentada desde la neuropsiquiatría (Wernicke, Dupré, Sherrington), la psicología del desarrollo (Le Boulch, Piaget, Ajuriaguerra, Wallon), y el psicoanálisis (Freud), que favorecida por los nuevos enfoques del pensamiento pedagógico -la inclusión de la dimensión corporal y afectiva en el aprendizaje- tuvo una especial presencia en las primeras etapas de la escolarización, hasta afianzarse como disciplina autónoma en la educación general.

Ahora bien algunos autores señalan que la relación que guarda la psicomotricidad con la danza está en los conceptos de esquema e imagen corporal, al configurar estos la identidad personal en relación con los demás. En materia de danza la conciencia corporal - término asociado a esquema e imagen corporal- es uno de los pilares fundamentales sobre los que se construyen las técnicas, una conciencia que concibe la integralidad del cuerpo en todas sus dimensiones, biológicas, psíquicas y comunicativas, a través de una búsqueda personalizada que parte del interior hacia el exterior.

Las teorías de la imagen del cuerpo (1935) del psiquiatra austriaco Paul Schilder (1886-1940), considera que la práctica de la danza es un medio idóneo para construir una imagen positiva del cuerpo, al ser esta una actividad que evidencia la unión entre percepción y acción. De hecho uno de los objetivos principales de la práctica educativa dancística es potenciar las habilidades y destrezas expresivas del cuerpo, proceso que potencia la sensibilidad psíquico-corporal y que otorga al cuerpo una extraordinaria capacidad simbólica.

El aporte significativo de la Psicomotricidad en el ámbito educativo proviene de la Psicokinética (1969) de Jean Le Boulch (1924-2001), un método educativo que al considerar al ser humano una unidad indivisible psíquica y corporal, apuesta por una educación por el movimiento. Sus postulados evocan inequívocamente los planteamientos teóricos de la Danza Educativa de Rudolf Laban en su insistencia de incluir la danza en la enseñanza general.

Por otro lado, existe una influencia que aunque proviene de la educación artística, término tradicionalmente adjudicado a las artes plásticas, alude también a la consideración de la danza como lenguaje expresivo y herramienta creativa en el aprendizaje. Nos referimos a la teoría de la Percepción Inteligente (1954) del psicólogo alemán Rudolf Arnheim (1904-2007), una puesta en valor de la cognición y percepción a través de la enseñanza artística. Arnheim (1945) demostró que la percepción sensorial se encuentra presente en todo acto de cognición independientemente de su campo de estudio, y que las enseñanzas artísticas favorecían considerablemente a potenciar dicha cognición.

La individuación no es monopolio de las artes visuales. Las historias y la literatura hechas artísticamente también pueden hacer intenso lo particular, también ellas individualizan. El problema, por supuesto, es que en las escuelas se presta tanta atención a las cuestiones de gramática, de puntuación y de ortografía – la mecánica de la escritura- que se suelen dejar de lado las de percepción y las de forma. Las artes – la literatura, las artes visuales, la música, la danza, el teatro – son los medios más poderosos de que dispone nuestra cultura para dar intensidad a las particularidades de la vida. De esta forma las artes acrecientan el conocimiento. (Arnheim, 1993, p. 18).

La amplitud de abordajes de la motricidad, deriva en la consideración de la dimensión social y cultural y da origen una nueva concepción pedagógica la Sociomotricidad (1988), principal aporte del francés Pierre Parlebas, quien concibe la EF como la pedagogía de las conductas motrices a través de la Praxiología Motriz. Una ciencia del movimiento humano que tiene por objeto de estudio las conductas motrices con implicaciones psicológicas y relacionales. Sus planteamientos remiten a la dimensión social de la conducta, es decir a aspectos relacionales y comunicativos centrándose en el juego colectivo. No obstante, aunque la relación con la danza se podría situar en su enfoque de comunicación motriz – la influencia del comportamiento motor de forma observable con el otro en el juego que traducido al mundo de la danza podría decirse: la influencia del movimiento danzado entre bailarines y entre estos y el público- su modelo no contempló en la metodología estructural las acciones motrices con connotaciones culturales y artísticas como la danza. Podríamos decir que introduce en la EF elementos esenciales que comparte con la danza, pero no la contempla y por lo tanto no teoriza

sobre ella. No obstante, existen diversos artículos y Tesis doctorales que relacionan la praxiología motriz con las actividades artísticas escénicas como la danza.<sup>17</sup>

La relación más plausible entre danza y EF se sitúa en la ciencia de la Motricidad Humana (1999), del filósofo portugués Manuel Sergio, ciencia que empieza a construirse en la década de los años setenta y se consolida en los años noventa. Una propuesta humanística sustentada en la fenomenología que concibe al ser humano como una integralidad compleja y aporta protagonismo a la acción. El sentido complejo y el carácter multidimensional de la Motricidad Humana contemplan disciplinas como la danza, sus propuestas metodológicas basadas en el movimiento intencionado y en el desarrollo de las potencialidades de la corporeidad, son plenamente congruentes con los fines, enfoques y metodologías de la danza. En este sentido llama la atención la percepción que los profesionales de la EF conservan de la danza aún en la actualidad, un enfoque reduccionista asiduamente centrado en la técnica, obviamente una mirada desde el desconocimiento y aunque quizás no tan marcado en aspectos teóricos si resulta significativo en lo experiencial. No se puede valorar aquello que se desconoce y a la danza se le conoce desde la práctica, un recorrido que va de lo interior a lo exterior, de la experiencia y la investigación sistemática a la construcción teórica y de ahí sus implicaciones didácticas, dicho en pocas palabras una plena integración de la danza desde la Corriente Pedagógica Conceptual.

De las relaciones entre Danza y Motricidad Humana existe una diversidad de temas por exponer, No obstante, quizás sobre el término “energía” se ciñe una relación muy cercana al concebir Manuel Sergio la motricidad como energía expresada en la acción que trasciende, lo mismo para la danza, un movimiento intencionado dotado extraordinariamente de significado que trasciende en doble vía, emisor –bailarín y receptor-audiencia, donde la energía es elemento indispensable de su esencia. De hecho una mayoría de autores contempla el término energía en sus aproximaciones conceptualizaciones y como elemento básico de la danza, (Bougart, 1964; Kraus, 1969; Laban, 1978; Murray, 1974, Hasselbach, 1978; Robinson, 1992 y Gueber-Walsh et al., 2000 entre otros). El protagonismo de la energía desde la motricidad humana y la danza conduce la mirada a las raíces, una esencia contenida en lo vital, una pulsión que conecta desde

---

<sup>17</sup> Mateu Serra (2010). *Observación y análisis de la expresión motriz escénica. Estudio de la lógica interna de los espectáculos artísticos profesionales: Cirque du Soleil (1986?2005)*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona; Troya Montañez (2016). *Análisis praxiológico del ballet*. (Tesis doctoral). Universidad de la Laguna; Sampedro, J., Botana, M. (2010) Danza, arquitectura del movimiento. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 101(3), 99-109; Troya, M. (enero-junio, 2018). La expresión corporal en la educación física escolar. Una propuesta de estructuración de los contenidos expresivos. *Acción Motriz* 20, 27-36.;

el interior hacia el exterior con implicaciones holísticas. Nos referimos al término *tonalli* y su implicación en las danzas indígenas de la alta cultura Azteca. La antropóloga mexicana Teresa Cupryn (1992) señala que las expresiones como el canto, la música y la danza tenían como fin, desde el punto de vista psicológico y biológico, alcanzar el éxtasis que desprende el *tonalli*, término que según el *Vocabulario de Molina* (1970) significa “irradiación contenida del cuerpo” y que Cupryn concibe como fuerza espiritual. Para los mesoamericanos la danza sagrada establecía un equilibrio o armonía entre las cargas energéticas que se recibían y se entregaban al Cosmos, a través de ellas el hombre podía ascender al cielo y descender al inframundo. De aquí la responsabilidad e importancia que tenía la práctica de la danza, una buena ejecución o no, generaría cambios en ese tan deseado equilibrio o armonía energética. (Cupryn, 1992).

Ahora bien retomando la consideración de la danza en las concepciones pedagógicas, destacamos que desde sus inicios Manuel Sergio en su tesis *Para um a Epistemología da motricidade humana* (1987) integraba la danza junto al deporte la ergonomía y la rehabilitación en su Ciencia de la Motricidad Humana. (Chaverra & Uribe, 2007).

Fuimos nosotros los primeros en mostrar la voluntad de estudiar el cuerpo de un ser que simultáneamente es sapiens-demens, faber-ludicus, prosaicus-poeticus y, por eso, en donde caben las ciencias de la educación, las ciencias de la salud, el deporte, la danza, la ergonomía, la rehabilitación psicomotora, la gestión. ¿Dije estudiar? De hecho “ninguna otra actividad precisa tanto del discurso como la lección” (Hanna Arendt, *A condição humana*, p. 227). Hay que señalar todavía que, para Nietzsche, la danza es la metáfora del pensamiento, puesto que es ella (la danza) que se opone al grande enemigo de Zaratrusta “el espíritu de gravedad”. La danza es, por encima de todo, la imagen de un pensamiento libre del referido “espíritu de gravedad”. El mismo Zaratrusta declara: “y porque odio el espíritu de gravedad es que me semejo a un pájaro”. Y continuó con Zaratrusta: “aquel que aprenda a volar dará a la tierra un nuevo nombre”. Y ¿cuál es, en el entender de Nietzsche, lo opuesto a la danza? El alemán, el mal alemán, que se distingue por “obediencia y buenas piernas”... ¡como en el desfile militar! La danza es el cuerpo aéreo, libre y vertical. La danza es un ejemplo de trascendencia, o de una infinidad de posibles. (Sérgio, 2010, p. 33).

La tendencia de abordar el cuerpo y el movimiento desde dimensiones comunicativas, sociales y culturales deriva en una nueva percepción que tiende a la dimensión artística, una poética corporal, como se ha apuntado anteriormente. Un cuerpo como registro de construcciones simbólicas que se proyecta en la cultura y que en el plano educativo alberga



implicaciones didácticas como lenguaje que parte de la imagen, la conciencia y la identidad corporal; y a partir de ahí interpreta (crea) y devuelve (comunica) al mundo.

Esta nueva concepción se nutre de una serie de pensamientos, interrogantes e investigaciones que desde los ámbitos de la estética, la filosofía, las artes y la pedagogía en su enfoque de integralidad, percibe el cuerpo como elemento esencial de lo simbólico, y trascendental. No obstante, nos limitaremos a citar algunos de estos planteamientos por la extensión de sus implicaciones: (a) la vida como obra de arte (Nietzsche y Foucault), donde el sujeto es artista de sí mismo, la obra se construye en estrecha relación entre forma y contenido y la vida se convierte en experimentación y creación, (b) la relación entre subjetividad y experiencia estética en el pensamiento estético deleuziano, (c) las relaciones entre el cuerpo, el proceso de formación y la vida, (d) las relaciones entre la noción de dentro y fuera y de sujeto y objeto, (e) la pedagogía de la expresión (Dinello, 1990, 1992, 1997, 2007), (f) la pedagogía del cuerpo (Alemany, 1996; Le Breton, 2000, 2002; Planella, 2006; Barcena, 2000, 2003, 2012) y (g) la pedagogía narrativa (Wisniewki, 1995; Garrison, 1995; Jover, 1998). (Farina, 2005).

En una poética de la corporeidad, la expresión ‘corporeidad’ nombra al ser humano como totalidad -como una totalidad significante-, es un ser corporal en-el-mundo. Por ello desde un sentido fenomenológico-antropológico, el cuerpo se manifiesta como una obra de arte; (...)

Hacer de la corporeidad una apuesta poética permite que la Educación Corporal se detenga en el cuerpo como construcción simbólica (Gallo, 2007, pp. 73-74).

Por otra parte, introduciéndonos a los espacios en que se sitúa la danza en los planes de estudio de la titulación de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, aludimos primeramente a la *Carta Europea del Deporte* documento que expone la concepción del deporte, misma que contempla la titulación estudiada. Una definición vinculada a la idea de “Deporte para todos”, expresión que evoca la visión de Rudolf Von Laban quien alrededor del año 1946 preconizaba la idea de “Danza para todos” ampliando su práctica más allá del tradicional ámbito profesional.

Resulta especialmente interesante esta definición al considerar tres aspectos que comparte con la danza: la expresión, la perspectiva de unidad entre cuerpo, mente y espíritu y por último su implicación en el desarrollo de las relaciones sociales – en este caso, más vinculado a los objetivos de la Danza Educativa.

Todas las formas de actividad física que, a través de una participación, organizada o no, tienen por objetivo la expresión o la mejora de la condición física y psíquica, el desarrollo

de las relaciones sociales y la obtención de resultados en competición de todos los niveles.  
(Agencia Nacional de Evaluación de la calidad y la Acreditación, 2005, p. 29).

De igual manera comparten también la visión con que aborda el movimiento humano: como medio o instrumento y como un fin en sí mismo. Perspectiva que en su relación con la enseñanza se orienta hacia la educación a través del movimiento, un enfoque que sin duda alguna establece vínculos estrechos con la danza.

En España su precedente se sitúa en las Nuevas Orientaciones Pedagógicas de la LGE/1970, a través de la Expresión Dinámica. (Montávez, 2012, p. 82). Su consolidación en materia normativa e institucional la propicia la LRU/1984, a través de la inclusión del área de Didáctica de la Expresión Corporal código 187, en el Catálogo General de Áreas del Conocimiento en la Universidad Española en el año 1987.

Cabe señalar en esa búsqueda de relaciones entre danza y EF, la creación en el año 1984 de la Universidad Internacional Deportiva de Andalucía (Unisport) - posteriormente transformada en Instituto Andaluz del Deporte en el Decreto 259/1994, de 13 de septiembre – En el año de su creación, se registra la programación de jornadas y seminarios en los que se imparte Danza Contemporánea, Jazz, EC y Gimnasia. Es probable que dicha consideración haya estado alentada por el dinamismo de la danza escénica, década en que se consolida la profesión dancística en España, alentada también, por el atractivo de los lenguajes emergentes, las nuevas tendencias escénicas y lo multidisciplinar. En este sentido es importante destacar el impulso desde las instituciones gubernamentales del arte y la cultura, así como las iniciativas de índole privada y de carácter asociativo en España.

Para situarla temporalmente, habrá que recordar que la integración de la actividad física en la Universidad Española inicia legislativamente mediante el Real Decreto 1423/1992 de 27 de noviembre, incorporándose dos años más tarde en 1994 el título de Licenciado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte al catálogo de títulos oficiales con validez en todo el estado Español. Las titulaciones que la preceden son la de Profesorado en educación Física (Ley 77/1961, de 3 de diciembre) y posteriormente la Licenciatura en Educación Física (Real Decreto 790/1981, de 24 de abril), ambas titulaciones enfocadas en la enseñanza de la EF en el Sistema Educativo, y esta última impartida en los Institutos Nacionales de Educación Física INEF (Ver tabla 3.8)

**Tabla 3.8. Evolución histórica normativa e institucional de la Danza como componente educativo en los en los estudios relativos a la Actividad Física en la Universidad Española**

| Ley   | Titulación   | Centro  | Asignatura / año   | Contenidos relativos a la danza                                       | Carácter  |
|---|--|---|--|---|---|
| Ley 77/ 1961 sobre Educación Física   | Profesor de Educación Física                                   | Instituto Nacional de Educación Física INEF                   | Medios de Expresión 1967                                   |   |   |
| LGE Ley General de Educación 14/1970  | Profesor de Educación Física                                   | INEF  | Expresión Dinámica 1976                                    | Dimensión expresiva y comunicativa del movimiento, métodos creativos. | Optativa.   |
|   |  |   | Educación Dinámica 1977                                    | Dimensión expresiva y comunicativa del movimiento, métodos creativos. | Obligatoria   |
|   |  |   | Expresión y Comunicación 1977                              | Dimensión expresiva y comunicativa del movimiento, métodos creativos. | Optativa  |
| Ley de Cultura Física y el Deporte de 1980  | Licenciado en Educación Física                                 | INEF Centros de Enseñanza Superior                            | Expresión Dinámica   |   | Obligatoria   |
|   |  | Universidades   | Área de Didáctica de la Expresión Corporal 1987            |   |   |
| Ley de 10/1990 de 15 de octubre del Deporte   |  | Inicia proceso de adscripción de los INEF a las Universidades | Expresión Corporal   | La danza como recurso metodológico y como técnica.                    |   |
| Real Decreto 1423/1992, de 27 de noviembre  | Licenciado en EF – Estudios universitarios de carácter oficial | Incorporación de las enseñanzas de la EF a la Universidad     | Expresión Corporal   | La danza como recurso metodológico y como técnica.                    |   |
| Real Decreto 1670/1993, de 24 de septiembre   | Licenciatura en Ciencias de la Actividad Física y Deportiva    | Universidades   | Expresión Corporal   | La danza como recurso metodológico y como técnica.                    | Troncal obligatoria   |
| Real Decreto 55/2005 y Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre. Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) | Grado de Ciencias de la Actividad Física y Deportiva           | Universidades Facultades                                      | Expresión Corporal<br>Danza<br>Diversidad de nomenclaturas | Propuesta de tratamiento independiente de la Danza.                   | Contenidos Disciplinarios Básicos. Manifestaciones de la Motricidad Humana. Obligatoria |

*Fuente:* Elaboración propia a partir de varias fuentes.

Su consolidación acontece en la década de los años noventa. En este corto recorrido (dos décadas y media) las asignaturas relativas al cuerpo en movimiento abordado desde su cualidad expresiva y comunicativa, se ha consolidado a través de los nuevos itinerarios curriculares que ofrecía el título de Licenciado. Asignaturas que se adscriben al área de conocimiento de Didáctica de la Expresión Corporal.

Resulta interesante el señalamiento que hace Coterón & Gil (2012) al citar el estudio comparado del profesor Cagigal (1977) sobre la presencia de la EC como asignatura de estudio en todos los centros del mundo donde se imparten estudios de EF, durante el período (1969-1972). En dicho estudio se constata la ausencia de dicha materia, sustituida por la danza o ritmo, con una especial connotación con aspectos folklóricos.

Como hemos apuntado en el apartado anterior los componentes expresivos, comunicativos y artísticos del cuerpo en las carreras de formación del profesorado en EF en Estados Unidos y diversos países Latinoamericanos ha evolucionado a través la conceptualización de la danza y sus implicaciones didácticas, de ahí su incardinación como asignatura independiente en los planes.

Como ejemplo del contexto Latinoamericano Nunes (2014) informa que dentro del currículum de Formación de Profesores en Educación Física en nivel de primaria y secundaria, la danza es contemplada como asignatura desde el año 1940, introducida en la Universidad de Brasil de Río de Janeiro por la profesora y bailarina pionera de la danza brasileña Helenita de Sá Earp.

La presencia, ausencia o sustitución de la danza por otras disciplinas bastante similares a ella ha sido consecuencia de su conceptualización y percepción en el mundo académico y concretamente en el ámbito de las enseñanzas de la actividad física, primer espacio en que se sitúa históricamente como materia de estudio en el ámbito universitario.

En este sentido es esclarecedor el recorrido que hace la danza por las universidades norteamericanas como describíamos en capítulos anteriores. Su presencia como componente de la EF data del año 1906 en el catálogo de curso de la universidad de Utah y su introducción en un plan de estudios en el año 1927 en la Universidad de Wisconsin, Madison. Su abordaje contemplaba su cualidad de expresión artística y lenguaje universal y no es hasta los años sesenta que se desliga de la EF situándose en Departamentos artísticos de música y teatro.

Su conceptualización y percepción se derivó de un trabajo conjunto entre pedagogos y académicos de la EF y profesionales de la danza. Conviene referir el impulso que supuso el dinamismo de la recién estrenada danza moderna americana y una serie de palancas en materia

de política cultural y económica, así como una dinámica consolidación institucional en el ámbito estatal y federal.

En España el distanciamiento entre las instituciones gubernamentales pertinentes al desarrollo, formación e investigación en danza y la universidad ha derivado en una serie de incongruencias que sitúan la danza en el sistema educativo y en la universidad en espacios reducidos y contemplada parcialmente, usualmente concebida como un recurso metodológico y técnico o como repertorio coreográfico.

Y aunque los márgenes se han ampliado considerablemente desde el Modelo Pedagógico Romántico de la Escuela Activa, el Modelo Pedagógico Constructivista y el Modelo Pedagógico Conceptual, y arropada por las nuevas concepciones pedagógicas, como la pedagogía corporal, la pedagogía narrativa, la danza educativa y la poética de la corporeidad y la investigación basada en las artes IBA en sus tres perspectivas, literaria, visual y performativa, esta última centrada en la narrativa autoetnográfica, aún la plena integración de la danza en los planes de estudio de las carreras de la actividad física en España continúa siendo un anhelo complejo de concretar.

El libro blanco del Título de Grado en Ciencias de la Actividad Física y Deportiva, evidencia en su análisis de las titulaciones precedentes la Licenciatura de CAFYD (Real Decreto 1670/1993 de 24 de septiembre) la valoración y el estatus que ocupa los itinerarios y asignaturas que contemplan los componentes expresivos, creativos y comunicativos del cuerpo.

En cuanto a la EC aparece como uno de los itinerarios organizados en la Optatividad del segundo ciclo de formación, Sin embargo, según refleja el análisis comparativo de los itinerarios curriculares, de dieciséis universidades solo una optó por ofertar el de Expresión Corporal, concentrando la oferta en los itinerarios de entrenamiento deportivo, docencia en educación física, gestión deportiva, actividad física y salud.

Esclarecedor resulta los resultados de un estudio sobre la valoración de diferentes colectivos respecto a los contenidos disciplinares representativos de los estudios de Ciencias de la actividad Física y Deportiva, entre ellos los contenidos de Expresión Corporal, y Música, ritmo y danza.

De los cuarenta contenidos disciplinares que contempla el estudio, la Expresión Corporal se sitúa en el número 29, con una media de 31.01 y la Música, ritmo y danza se sitúa en el número 31 con una media de 30.29. (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, 2005).

La propuesta de Grado de CAFYD (Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre) que contempla el Libro blanco toma como descriptores para la inclusión de los contenidos

disciplinarios los siguientes aspectos: (a) los más valorados por el colectivo de docentes, graduados, profesionales y alumnos, (b) los que poseen mayor base científica y (c) los de formación común de conocimiento disciplinar básico como conocimiento aplicado.

De la investigación y análisis se derivó la propuesta de diseño del Grado de CAFYD. Diseño que hace reconocimiento de la danza como uno de los componentes de los contenidos disciplinarios básicos de las Manifestaciones de la Motricidad Humana (18 ECTS), otorgándole un espacio específico desligado de la Expresión Corporal.

No obstante, aunque esta diferenciación es crucial para el desarrollo de la Danza como materia de estudio en los estudios de EF y se evidencia en cierta manera en la asignatura de Formación Básica Expresión Corporal y Danza, con una especial repunte a partir del curso académico 2010-2011 y 2013-2014, aún está por evidenciar si dicho giro incide significativamente en cambiar la tradicional y perjudicial percepción que se posee de la danza. En este sentido se deduce que el espacio para el cuerpo expresivo como lenguaje artístico en la escuela aún tiene muchas barreras por derribar e insistimos en que la Danza sería la vía más eficiente y eficaz para impartir los descriptores y competencias del lenguaje artístico corporal.

Este recorrido histórico cronológico por el desarrollo normativo, las estructuras y ordenación de la enseñanza universitaria, así como los puntos de encuentro entre la danza con aquellas disciplinas de las ciencias de la Educación y perspectivas pedagógicas que de forma directa o tangencial han desvelado y propiciado su presencia como materia de estudio han dibujado un mapa orientativo que sitúa la danza en espacios formativos concretos. Este primer acercamiento cronológico descriptivo nos permite exponer a continuación la situación actual de la danza como contenido educativo y asignatura en los programas académicos de las universidades españolas. Se hace la diferencia entre contenido educativo y asignatura, ya el primero hace referencia a los contenidos o temas de danza que se contemplan dentro de una asignatura, situación que sugiere varias lecturas, por un lado su presencia diluida en un buen número de asignaturas que no necesariamente contemplan el término danza en su denominación y por otro lado el porcentaje de su consideración como contenido evidencia su importancia en ámbitos educativos concretos.

### **3.3 Identificación y caracterización de la Danza como contenido educativo y asignatura en la actual oferta académica en la Universidad Española**

El presente acápite da cuenta de la situación de la danza como contenido y asignatura en los programas académicos de las universidades españolas. Se expone la identificación, caracterización y tratamiento de la danza en los planes de estudios de espacios formativos concretos: Programas académicos de las ramas del conocimiento de Ciencias Sociales y Jurídicas (Educación, Actividad Física) y Artes y Humanidades (Artes Escénicas, Musicología e Historia y Ciencias de la Música)

Se abordan los planes de estudio de las titulaciones que introduce el EEES a través del Real Decreto 1393/2007, de 29 de Octubre por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, que entró en vigor en el curso 2008-2009, generalizándose en el curso 2010-2011 y completando su implantación en el curso 2013-2014. Por otro lado es preciso señalar, por la delimitación temporal de la Tesis (1983-2017), que las reformas establecidas en el Real Decreto 43/2015 de 2 de febrero, todavía son incipientes de evidenciar. Sin embargo,, se ha ampliado el estudio hasta el año 2017 por el incremento, aunque leve, que manifiestan los programas académicos especialmente en los cursos 2014-2015 y 2015-2016, dando paso a una mayor integración de la danza favorecida por el carácter multidisciplinar de los posgrados, los avances de las Investigación Basada en las Artes y los espacios que aunque débilmente, va ganando las Enseñanzas Artísticas en los Sistemas Educativos Nacionales en países referentes del contexto europeo y su posterior extensión en Latinoamérica.

A través del análisis estadístico descriptivo generado de la base de datos que recoge las asignaturas relativas a la danza en la oferta académica de la Universidad Española, se identifica la danza como componente educativo y se describe el carácter y estatus. También se identifica su tratamiento y percepción a través del análisis documental de las guías docentes de las asignaturas que contemplan de forma directa o tangencialmente contenidos de danza. (Ver tabla 3.9).

Los planes de estudio donde la danza es contenido educativo corresponde a los Programas Académicos de: Grados en Maestro de Educación Infantil y sus respectivas Menciones, Grado en Maestro de Educación Primaria y sus respectivas Menciones, Grado Ciencias de la Actividad Física y Deportiva, Grado en Historia y Ciencias de la Música, Grado en Musicología, Grado en Gestión Cultural y diversos Máster Universitarios y Máster Propios. Con respecto al análisis del plan de estudios expone elementos identificativos de la asignatura, (nomenclatura, carga crediticia, ubicación, carácter y curso).

Del análisis documental de las guías docentes contempla el porcentaje conferido a la danza dentro de los contenidos o temarios. De este factor a investigar es preciso señalar que el valor asignado al porcentaje conferido a la Danza y a la EC obedece a dos criterios, el primero de carácter explícito, es decir el empleo del término danza en los contenidos o temarios de las guías docentes y segundo de carácter implícito, es decir la alusión que se hace a los elementos esenciales de la práctica educativa dancística, así como las similitudes que guarda con la metodología, las actividad formativa y la utilización de bibliografía de danza. De ahí la exhaustividad con que se aborda la aproximación conceptual y los elementos básicos de la danza expuestos en el primer capítulo de la Tesis. De igual importancia para este factor, es la exposición de la relación que guarda la Danza con la EC desde una perspectiva histórica y de fundamentación científica desarrollada en el subcapítulo precedente.



**Tabla 3.9. Esquema Metodológico**

| Ámbito de estudio: formación / variable: asignatura |   |                                  |                                |                         |  |
|---|---|----------------------------------|--------------------------------|-------------------------|--|
| Sub variables                                       | Factor a investigar                             | Fuente                           | Tipo de variable               | Método                  | Instrumento  |
| Comunidad Autónoma                                  | Identificación                                  | RUCT                             | Cualitativa nominal politómica | Estadístico Descriptivo | Tablas de frecuencia, Tablas de contingencia y Moda  |
| Provincia   | Identificación                                  | RUCT                             | Cualitativa nominal politómica |                         | Tablas de frecuencia, Tablas de contingencia y Moda  |
| Universidad   | Identificación                                  | RUCT                             | Cualitativa nominal politómica |                         | Tablas de frecuencia, Tablas de contingencia y Moda  |
| Año de fundación de la Universidad                  | Identificación<br>Caracterización               | RUCT                             | Cuantitativa discreta          |                         | Medidas de tendencia central y Medidas de dispersión |
| Tipología   | Identificación<br>Caracterización               | RUCT                             | Cualitativa nominal dicotómica |                         | Tablas de frecuencia, Tablas de contingencia y Moda  |
| Centro  | Identificación<br>Caracterización<br>Estructura | Plan de estudios                 | Cualitativa nominal politómica |                         | Tablas de frecuencia, Tablas de contingencia y Moda  |
| Título  | Identificación<br>Caracterización<br>Estructura | Plan de estudios                 | Cualitativa nominal politómica |                         | Tablas de frecuencia, Tablas de contingencia y Moda  |
| Departamento  | Identificación<br>Caracterización<br>Estructura | Plan de estudios                 | Cualitativa nominal politómica |                         | Tablas de frecuencia, Tablas de contingencia y Moda  |
| Área  | Identificación<br>Caracterización<br>Estructura | Plan de estudios                 | Cualitativa nominal politómica |                         | Tablas de frecuencia, Tablas de contingencia y Moda  |
| Ciclo   | Tratamiento de la asignatura                    | Plan de estudios                 | Cualitativa nominal politómica |                         | Tablas de frecuencia, Tablas de contingencia y Moda  |
| Plan de Estudio                                     | Tratamiento de la asignatura                    | Plan de estudios                 | Cuantitativa discreta          |                         | Medidas de tendencia central y Medidas de dispersión |
| Asignatura  | Tratamiento de la asignatura                    | Plan de estudios<br>Guía docente | Cualitativa nominal politómica |                         | Tablas de frecuencia, Tablas de contingencia y Moda  |
| Materia   | Tratamiento de la asignatura                    | Plan de estudios<br>Guía docente | Cualitativa nominal politómica |                         | Tablas de frecuencia, Tablas de contingencia y Moda  |
| Módulo  | Tratamiento de la asignatura                    | Plan de estudios<br>Guía docente | Cualitativa nominal politómica |                         | Tablas de frecuencia, Tablas de contingencia y Moda  |
| Carácter  | Tratamiento de la asignatura                    | Plan de estudios<br>Guía docente | Cualitativa nominal politómica |                         | Tablas de frecuencia, Tablas de contingencia y Moda  |
| Crédito ECTS  | Tratamiento de la asignatura                    | Plan de estudios<br>Guía docente | Cuantitativa continua          |                         | Resúmenes numéricos                                  |
| Curso   | Tratamiento de la asignatura                    | Plan de estudios<br>Guía docente | Cualitativa ordinal politómica |                         | Tablas de frecuencia, Tablas de contingencia y Moda  |
| Contenido Danza                                     | Tratamiento de la asignatura                    | Plan de estudios<br>Guía docente | Cuantitativa continua          |                         | Resúmenes numéricos                                  |
| Contenido EC  | Tratamiento de la asignatura                    | Plan de estudios<br>Guía docente | Cuantitativa continua          | Resúmenes numéricos     |  |

Debido a la amplitud de la población estudiada la cual contempla el total de universidades que conforman el Sistema Universitario Español, se expone el análisis de los resultados en dos niveles: el primer nivel general –Nacional y un segundo nivel específico correspondiente a las Comunidades Autónomas abordando de este nivel las Comunidades que registran la frecuencias más elevadas según lo revela el primer nivel de análisis.

### 3.3.1 Nivel de análisis general: Ámbito Nacional

#### 3.3.1.1 Identificación y caracterización de las asignaturas en los planes de estudio: Ciclos, Departamentos y Áreas del conocimiento

De las 84 universidades que conforman el Sistema Universitario Español tomando como referencia el marco temporal de la Tesis, 67 ofertan programas académicos que contemplan en sus planes de estudio asignaturas de danza o asignaturas que aunque no emplean el término danza, sus constructos y descriptores abordan significativamente los elementos esenciales de la práctica educativa dancística. Se registran un total de 195 asignaturas circunscritas en 64 centros entre Facultades, Escuelas Universitarias, Centros Universitarios e Institutos Universitarios con denominaciones diversas, a través de 70 programas académicos en las modalidades de grados, doble grado y posgrado, diferenciados en las ramas del conocimiento de Ciencias Sociales y Jurídicas (Educación, Actividad Física), Artes y Humanidades (Artes Escénicas, Musicología, H y C de la Música).

Las universidades que no contemplan danza como asignatura responden principalmente a su carácter de no presencial o carácter especial (especialistas politécnicas, especializadas de posgrados), sumando un total de 13 universidades (ver tabla 3.10).

**Tabla 3.10. Universidades que no contemplan asignaturas de Danza en sus Programas Académicos**

| <u>Comunidad Autónoma</u> | <u>Universidad</u>                            | <u>Titularidad</u> | <u>Año de fundación</u> |
|---------------------------|---|--------------------|-------------------------|
| Andalucía                 | Universidad Internacional de Andalucía        | Pública            | 1994                    |
| Canarias                  | Universidad Europea de Canarias               | Privada            | 2010                    |
| Castilla y León           | IE Universidad                                | Privada            | 1997                    |
| Cataluña                  | Universitat Oberta de Catalunya               | Privada            | 1995                    |
| Cataluña                  | Universidad Politécnica de Cataluña           | Pública            | 1971                    |
| Comunidad de Madrid       | Universidad a Distancia de Madrid             | Privada            | 2006                    |
| Comunidad de Madrid       | Universidad Nacional de Educación a Distancia | Pública            | 1973                    |
| Comunidad de Madrid       | Universidad San Pablo-CEU                     | Privada            | 1993                    |
| Comunidad de Madrid       | Universidad Internacional Menéndez Pelayo     | Pública            | 1945                    |
| Comunidad Valenciana      | Universidad Politécnica de Valencia           | Pública            | 1971                    |
| Comunidad Valenciana      | Universidad Internacional de Valencia         | Privada            | 2008                    |
| Comunidad Valenciana      | Universidad Europea de Valencia               | Privada            | 2012                    |
| Región de Murcia          | Universidad Politécnica de Cartagena          | Pública            | 1998                    |

*Fuente:* Elaboración propia a partir del RUCT

La danza como contenido educativo y asignatura se encuentra presente en todo el territorio nacional de forma heterogénea en proporción y tratamiento. Se observa tres conjuntos de Comunidades Autónomas que registran una frecuencia similar, el primero contienen la mayor frecuencia distribuida entre 64-31 y corresponde a las Comunidades Autónomas de Andalucía, Madrid, Cataluña, Castilla y León y Valencia; un segundo grupo con un registro de frecuencias distribuidas entre 15-12 que corresponde a Aragón, Galicia, País Vasco y Región de Murcia y un último conjunto que presenta la menor frecuencia distribuida entre 8-2, que corresponde a las Comunidades Autónomas de Islas Baleares, Islas Canarias, Cantabria, Castilla La Mancha, Extremadura, La Rioja, Principado de Asturias y la Comunidad Foral de Navarra (ver figura 3.4).

**Figura 3.4. Dispersión Geográfica de la Danza como asignatura en la Universidad Española**



*Nota:* U: hace referencia al número de universidades, T: hace referencia al número de titulaciones y A: hace referencia al número de asignaturas de danza o relativas a ella.

*Fuente:* Registro de Universidades, Centros y Títulos RUCT. Portal Web Institucional de las Universidades: Planes de Estudio y Guías Docentes.

La frecuencia registrada de asignaturas es proporcional al número de universidades que alberga cada Comunidad Autónoma. De lo anterior se deduce que la proporción entre el total de universidades por Comunidad Autónoma en relación al número de universidades que contiene asignaturas de danza, refleja la prevalencia que posee la disciplina en cada Comunidad Autónoma. Por otro lado y de forma más concreta la proporción Asignatura / Universidad, refleja la importancia de la disciplina en una universidad específica. En este sentido destaca de esta proporción en la Comunidad Autónoma de Madrid, la Universidad Complutense de Madrid con un registro de 18 asignaturas, en la Comunidad Autónoma de Andalucía la Universidad de Almería con 14 asignaturas, en la Comunidad Autónoma de Cataluña la Universitat Rovira i

Virgili con 11 asignaturas y en el Principado de Asturias la Universidad de Oviedo con 7 asignaturas (ver Tabla 3.11).

**Tabla 3.11. Identificación de la frecuencia de las asignaturas de Danza por Comunidad Autónoma**

| Comunidad Autónoma         | Nº Danza / Nº Univ. | Univ./ Nº Asignaturas |
|----------------------------|---------------------|-----------------------|
| Andalucía                  | 9 / 11              | UAL / 14              |
| Aragón                     | 2 / 2               | UNIZAR / 10           |
| Canarias                   | 2 / 3               | ULL / 3               |
| Cantabria                  | 1 / 1               | UNICAN / 3            |
| Castilla La Mancha         | 1 / 1               | UCLM / 6              |
| Castilla y León            | 8 / 9               | USAL / 20             |
| Cataluña                   | 10 / 12             | URV / 11              |
| Comunidad de Madrid        | 12 / 16             | UCM / 18              |
| Comunidad Foral de Navarra | 2 / 2               | UN / 5                |
| Comunidad Valenciana       | 6 / 9               | UA/9 - UV/9           |
| Extremadura                | 1 / 1               | UE / 8                |
| Galicia                    | 3 / 3               | UDC / 6 - UVI / 6     |
| Islas Baleares             | 1 / 1               | UIB / 2               |
| La Rioja                   | 2 / 2               | UR / 3 - UNIR / 3     |
| Principado de Asturias     | 1 / 1               | UNIOVI / 7            |
| País Vasco                 | 3 / 3               | UPV -EHU/ 12          |
| Región de Murcia           | 2 / 3               | UM / 7                |

*Nota:* La segunda columna de la Tabla expresa la proporción que guarda el número de Universidades que contiene la Comunidad Autónoma y el número de Universidades que contienen asignaturas de danza. La tercera columna detalla la Universidad que contiene la mayor cantidad de asignaturas de danza.

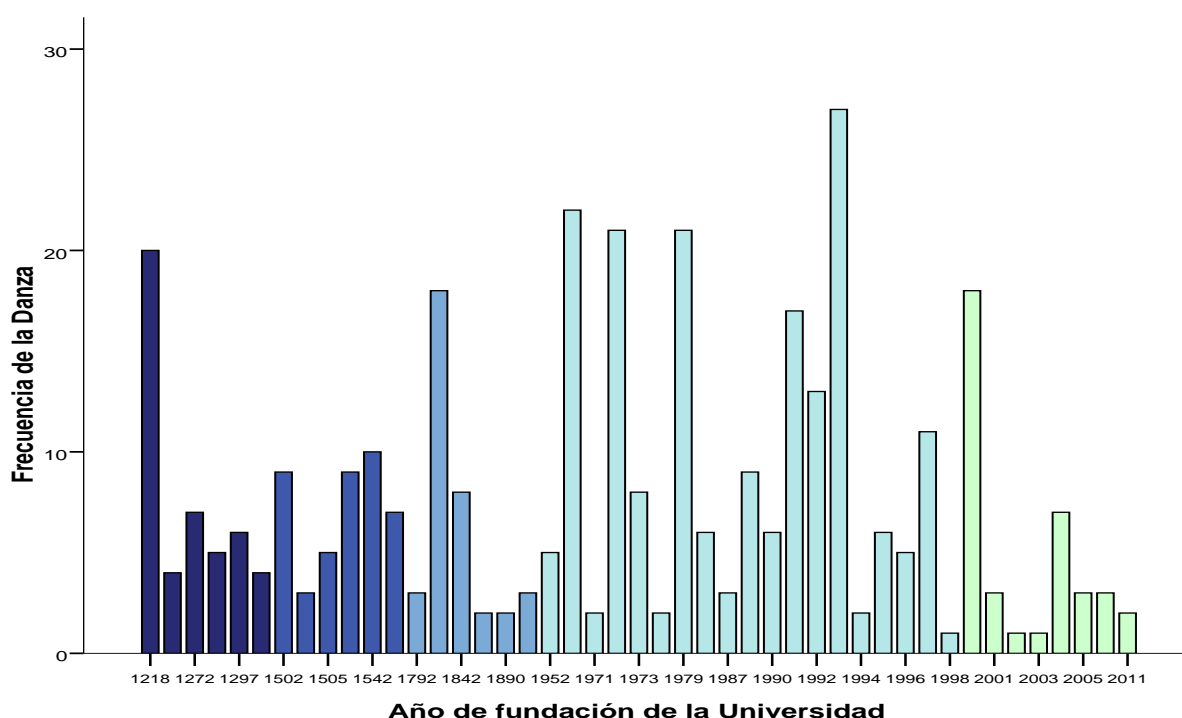
*Fuente:* Registro de Universidades, Centros y Títulos RUCT. Portal Web Institucional de las Universidades: Planes de Estudio y Guías Docentes.

De las 67 universidades que contemplan danza como asignatura un 78% son de titularidad pública y un 22% de titularidad privada. La relación que guarda la datación de la universidad con la frecuencia de la danza como contenido educativo es diversa y atiende a una complejidad de contextos asociados principalmente a las ramas del conocimiento donde se circunscribe la disciplina. En este sentido es significativa su presencia en los estudios de Educación, de ahí la diversidad de frecuencias que se registran en las universidades agrupadas

por períodos según su datación, justificada por la importancia que revisten los estudios de Educación en cualquier geografía.

El incremento que se registra en las universidades creadas en el siglo XX con un especial repunte a mediados de la década de los ochenta, responde al proceso de descentralización de la Educación Universitaria al transferir competencias en esta materia a las Comunidades Autónomas, como lo demuestra la figura 3.5.

**Figura 3.5. Frecuencia de las asignaturas de Danza según el año de fundación de la Universidad**



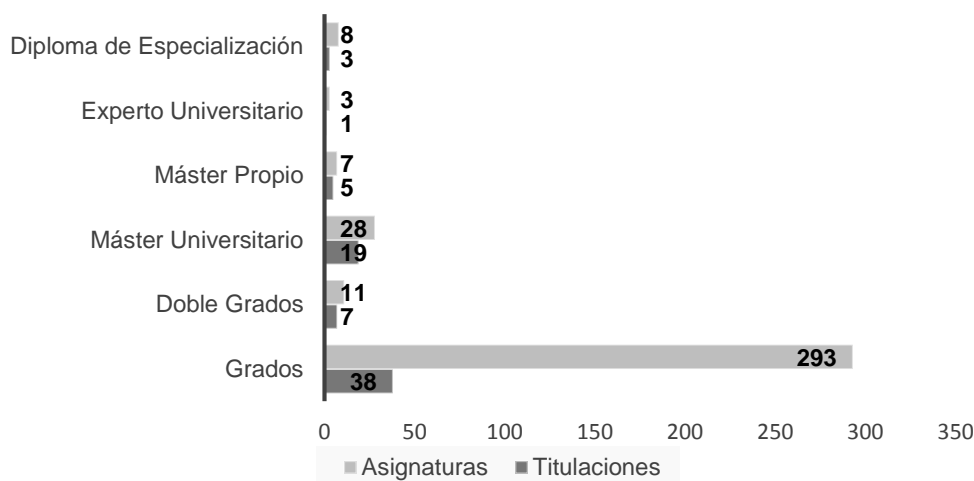
*Fuente:* Registro de Universidades, Centros y Títulos RUCT. Portal Web Institucional de las Universidades: Planes de Estudio y Guías Docentes

### Ciclos

Los ciclos que registran la frecuencia más elevada son los Grados (80.7 %), seguidos por el Posgrado Oficial – Máster Universitario (7,7 %). Una proporción significativa que obedece a su presencia en los programas educativos de Grado en Educación en sus diversas menciones y los estudios de Grado que abarcan la Actividad/Educación Física. Este mismo señalamiento se aplica al dato que registra la modalidad de Doble Grado, concentrada en los binomios de Educación Primaria y Educación Infantil, Pedagogía y Educación, Educación Primaria y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte respectivamente.

La cifra que registra los Máster Propios y otras ofertas académicas (Diploma de Especialización y Experto Universitario) es mínima. No obstante, la proporción que guarda el número de titulaciones y las asignaturas, constata la importancia y pertinencia de los contenidos de danza en estos estudios, propiciado principalmente por el margen de autonomía que posee la confección de esta modalidad, así como su especificidad. Por otro lado es revelador la insuficiente oferta a través de esta modalidad. Reflejo de la escasa importancia y valía que otorga la universidad a las Artes Escénicas en general como hemos apuntado anteriormente, caso omiso de algunas universidades, en todo caso muy pocas. (Ver figura 3.6).

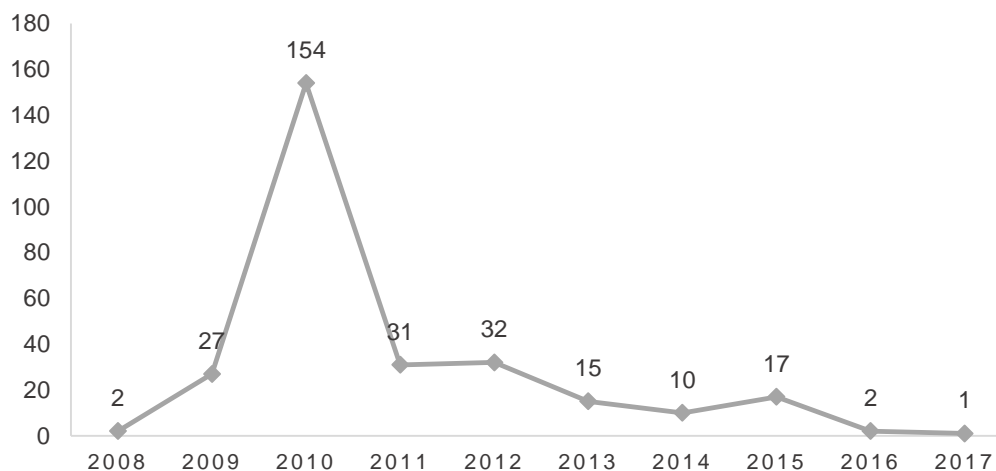
**Figura 3.6. Frecuencia de las asignaturas de Danza por Ciclos**



*Fuente:* Registro de Universidades, Centros y Títulos RUCT. Portal Web Institucional de las Universidades: Planes de Estudio y Guías Docentes

En concordancia con la evolución de las titulaciones que introduce el EEES, se observa un incremento significativo de asignaturas de danza en la modalidad de grados en el año 2010 en respuesta al período de generalización de las titulaciones de grado que establece el R.D. 1393/2007, hasta complementar su implantación en los cursos 2013-2014. Se deduce que el breve incremento de asignaturas en el año 2015, responde a las modificaciones de algunos planes de estudio ya verificados según lo establece el artículo 28 del Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, modificado por el Real Decreto 861/2010, de 2 de julio. (Ver figura 3.7).

**Figura 3.7. Frecuencia diacrónica de las asignaturas de Danza en la modalidad de Grados**



*Fuente:* Registro de Universidades, Centros y Títulos RUCT. Portal Web Institucional de las Universidades: Planes de Estudio y Guías Docentes

Como se ha señalado anteriormente, el porcentaje significativo de asignaturas de danza en la modalidad de grados responde a su incardinación en los estudios de Educación. Por otro lado, respecto a la diversidad de programas académicos de Educación, es preciso señalar que existen inscritos en el Registro de Universidades Centros y Títulos RUCT, diferentes denominaciones de Titulaciones conducentes a la formación de maestros:

- Graduado o Graduada en Educación / Primaria / Infantil / Diversas Menciones
- Graduado o Graduada en Magisterio de Educación / Primaria / Infantil / Diversas Menciones
- Graduado o Graduada en Maestro de Educación / Primaria / Infantil / Diversas Menciones

Del 77% que corresponde a las 293 entradas de asignaturas de danza en los estudios de Educación, se observa una mayor frecuencia en el itinerario de formación de Maestros de la Educación Infantil seguido por el itinerario de diversas menciones que hacen alusión a lo interdisciplinar entre la danza, la música, la motricidad, psicomotricidad y lenguaje artístico:

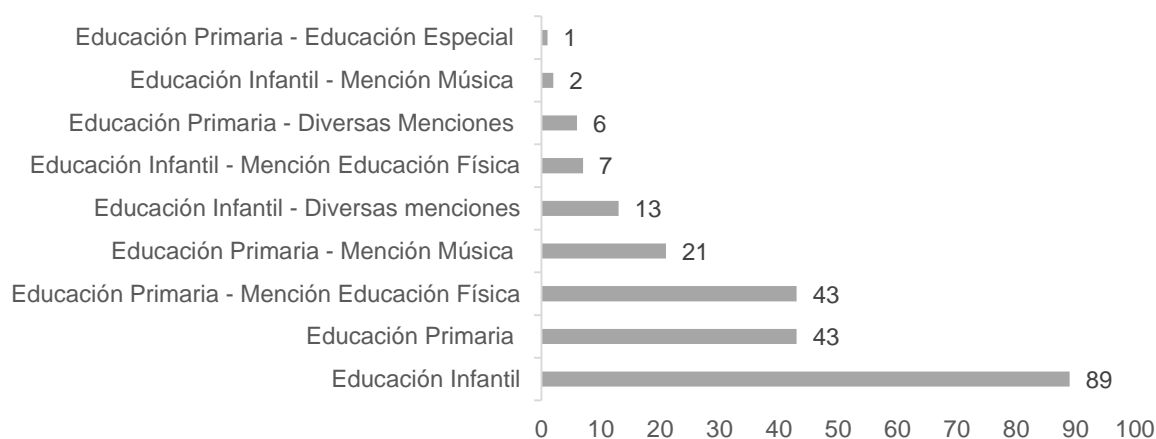
- Mención en Motricidad Infantil
- Mención Educación Musical y Danza
- Mención Expresión y Comunicación Artística y Motricidad
- Mención Psicomotricidad y Educación Física
- Mención Lenguajes Artísticos
- Mención Expresión Artística Integral para Educación Infantil



Se deduce que el notable porcentaje de asignaturas relativas a la danza en el plan de estudios de Educación Infantil responde a la importancia del cuerpo como lenguaje expresivo en esta etapa escolar y aunque en este bloque de asignaturas la tendencia recae sobre el factor implícito de la danza según el análisis de contenidos de las guías docentes -información que se detalla más adelante-, observamos como a través de las Menciones se refuerzan asignaturas que la contemplan explícitamente.

En la formación de Maestro de Educación Primaria, se contempla en igual proporción la frecuencia de danza en el itinerario de Educación primaria y en el itinerario de Educación Primaria con Mención en Educación Física, seguido por el itinerario de Mención en Educación Musical y por último el itinerario correspondiente a varias menciones, que en su caso se asemejan a las contempladas en Educación Infantil. (Ver figura 3.8).

**Figura 3.8. Distribución de las asignaturas de Danza en las Titulaciones de Educación**



*Fuente:* Registro de Universidades, Centros y Títulos RUCT. Portal Web Institucional de las Universidades: Planes de Estudio y Guías Docentes.

La única Mención específica de danza en los estudios de Educación es la que oferta la Universitat Rovira i Virgili de titularidad pública en la Comunidad Autónoma de Cataluña. Dentro del Grado de Educación Infantil y el Grado en Educación Primaria se oferta la Mención de Educación Musical y Danza.

En los estudios de Infantil se contemplan tres asignaturas de carácter obligatorio con una carga crediticia de 3 ECTS cada una: La Música en Movimiento, Didáctica de la Música y la Danza Infantil, y La infancia y la Danza.

En los estudios de Educación Primaria solo se contemplan dos: La Música en Movimiento y Didáctica de la Música y la Danza Infantil.

Por otro lado, llama la atención la ausencia de la Expresión Corporal en el Grado de Primaria, concentrando la actividad física y artística en las asignaturas de: Enseñanza y Aprendizaje de la Educación Física I y II y Enseñanza y Aprendizaje de la Educación Musical, Visual y Plástica I y II.

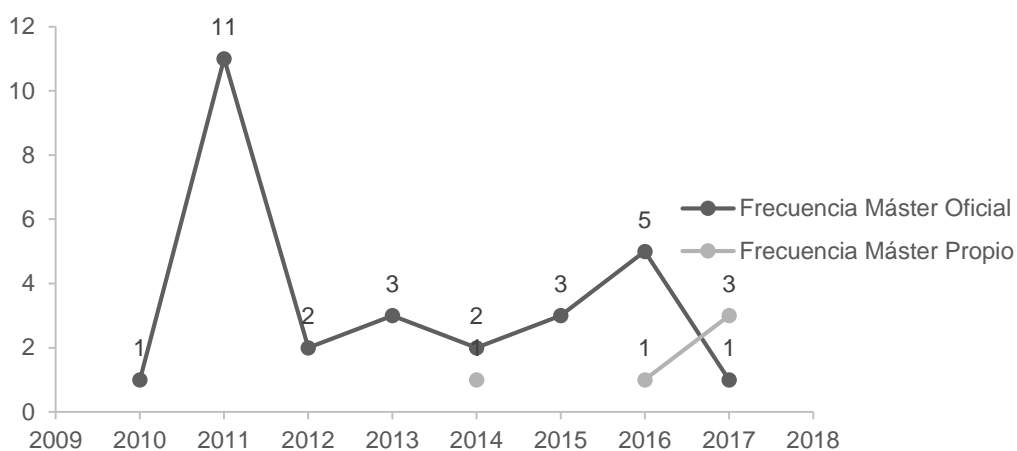
Así mismo en el grado de Educación Infantil fuera de las menciones se otorga un porcentaje importante a los lenguajes artísticos, a través de la asignatura Enseñanza y Aprendizaje de la Música, la Expresión Plástica y la Expresión Corporal I, II y III; asignaturas de carácter obligatoria, con una carga crediticia de 6, 12, 3 ECTS respectivamente.

Por otro lado la inclusión de la danza a través de los posgrados, Master oficiales universitarios y Máster propios, presentan un tratamiento diferente al de los grados. Su presencia es escasa con un puntual incremento en el año 2011, en concordancia a la evolución del modelo que introduce EEES. Se observa una mayor presencia de la danza en los posgrados oficiales que en los propios con una diferencia asociada a las ramas del conocimiento al que pertenecen. (Ver figura 3.9).

Conviene mencionar que el único máster específico de danza registrado en el RUCT, extinguido el 30 de julio de 2015, es el Master Universitario Oficial en Danza y Artes del Movimiento Contemporánea (RD 56/2005), de la Universidad Católica San Antonio, perteneciente a la Rama del Conocimiento de las Artes y Humanidades.

Por otra parte se registran dos programas oficiales uno de Educación y otro de Gestión cultural que contemplan explícitamente la danza en su denominación. Por un lado el Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza Idiomas Artística y Deportiva. Especialidad Música y Danza de la Universidad de Zaragoza y el Máster en Gestión Cultural: Música, Teatro y Danza de la Universidad Complutense de Madrid.

**Figura 3.9. Frecuencia diacrónica de las asignaturas de Danza en la modalidad de Máster**



*Fuente:* Registro de Universidades, Centros y Títulos RUCT. Portal Web Institucional de las Universidades: Planes de Estudio y Guías Docentes

Respecto al área del conocimiento de los posgrados, su presencia está centrada en los estudios de Educación y Artes Escénicas y en menor medida en los estudios de relacionados a la Actividad Física, la Música y la Gestión Cultural (Ver figura 3.10). La proporción que expresa el número de programas y la cantidad de asignaturas, muestra el estatus de la disciplina por ámbito de estudio: Artes Escénicas: 8/8, Actividad Física: 4/54, Gestión Cultural: 2/15, Educación: 9/318 y Música: 1/32.

En el caso de Educación, la proporción se ve influida por la diversidad de enfoques, el carácter multidisciplinar y por las diversas modalidades que introduce la normativa Máster (RD 1393/2007), interinstitucional nacional y conjunto internacional. Por otro lado los programas de máster del ámbito de la Música, contemplan enfoques de interpretación, investigación interdisciplinar, educación musical, nuevas tecnologías y composición.

**Figura 3.10. Relación de Programas Académicos de Máster por Ámbito de Estudio y frecuencia de las asignaturas de Danza**



*Nota:* la presentación de las cifras corresponde al total de programas académicos, encerrando entre paréntesis las Titulaciones vigentes (numerador) y las titulaciones a extinguir o extinguidas (denominador).

*Fuente:* Elaboración propia a partir de diversas fuentes.

Aún con el incremento de los programas de posgrado favorecido por el nuevo modelo sustentado en el EEES a través del Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, la inclusión de programas relativos a las Artes Escénicas, espacio en donde se entiende que debería tener cabida la danza, desde diferentes enfoques es significativamente escasa.

Por otro lado, atendiendo a la búsqueda de espacios a través del enfoque multidisciplinar, su presencia es de igual manera escasa, encontrando programas relativos a la Música enfocados en la interpretación, la investigación interdisciplinar, la educación musical, las nuevas tecnologías y la composición y programas relativos al teatro, con enfoques relacionales entre el teatro, el cine y las artes escénicas. La tabla 3.12, muestra la diversidad de programas de posgrado donde se incluye la danza dentro de sus planes de estudio, un total de dieciséis programas oficiales y cinco propios, con una presencia mínima de asignaturas de danza que varía entre uno a cuatro sumando un total de 28 asignaturas en los programas oficiales y siete en los programas propios.

**Tabla 3.12. Programas de Posgrado que incluyen asignaturas de Danza**

| <i>Oferta de Master Universitario Oficial que Contienen Asignaturas de Danza</i> |   |                             |
|--|---|-----------------------------|
| <b>Universidad</b>   | <b>Título</b>   | <b>Asignaturas de Danza</b> |
| Universidad de Almería   | Máster Universitario en Investigación en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte                                      | 1                           |
| Universidad de Huelva  | Máster Universitario en Investigación de Educación Física y Ciencias del Deporte  | 1                           |
| Universidad de Málaga  | Máster Universitario en Creación Audiovisual y Artes Escénicas  | 2                           |
| Universidad de Zaragoza  | Máster Universitario en Profesorado de Edu Secu Ob, Bach, F P y Enseñanza Idio Artís y Depor. Especialidad M y D            | 4                           |
| Universidad de León  | Máster Universitario en Actividad Física: Creación, Recreación y Bienestar  | 1                           |
|  | Master Universitario en Innovación e Investigación en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte                          | 1                           |
| Universitat Autònoma de Barcelona  | Máster Universitario de Investigación en Educación. Especialidad Arte, Cuerpo y Movimiento                                  | 1                           |
|  | Máster Universitario en Estudios Teatrales  | 1                           |
| Universitat de Barcelona   | Máster Universitario en Educación Interdisciplinaria de las Artes   | 1                           |
|  | Máster en Actividad Física y Educación  | 1                           |
| Universidad Complutense de Madrid  | Máster Universitario en Teatro y Artes Escénicas  | 1                           |
| Universidad Rey Juan Carlos  | Máster Universitario en Artes Escénicas   | 1                           |
| Universidad de Alicante  | Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, F P y Enseñanzas de Idiomas         | 2                           |
| Universidad Católica de Valencia "San Vicente Mártir"                            | Máster Universitario en Musicoterapia   | 1                           |
| Universidad de La Coruña   | Máster Universitario en Didácticas Específicas  | 1                           |
| Universidad de Vigo  | Máster Universitario en Teatro y Artes Escénicas  | 1                           |
| Universidad de Oviedo  | Máster Universitario en Investigación e Innovación en Educación Infantil y Primaria   | 1                           |
| Universidad del País Vasco   | Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional | 5                           |
| Universidad de Murcia  | Máster Universitario en Formación del Profesorado de ESO y Bachillerato, FP, E Idiomas y E Artísticas                       | 1                           |
| <b>Total</b>   |   | <b>28</b>                   |
| <i>Oferta de Master Propio que Contienen Asignaturas de Danza</i>                |   |                             |
| <b>Universidad</b>   | <b>Título</b>   | <b>Asignaturas de Danza</b> |
| Universidad Carlos III de Madrid   | Máster en Artes y Profesiones Artísticas  | 1                           |
|  | Máster en Gestión Cultural  | 1                           |
| Universidad Complutense de Madrid  | Máster en Gestión Cultural: Música, Teatro y Danza  | 1                           |
| Universidad de Alicante  | Máster en Arte Dramático Aplicado   | 1                           |
| Universidad de Valencia  | Máster Propio en Teatro Aplicado  | 3                           |
| Universidad Autónoma de Barcelona  | Máster Propio de Danza Movimiento Terapia   | 5                           |
| <b>Total</b>   |   | <b>12</b>                   |

*Fuente:* Registro de Universidades, Centros y Títulos RUCT. Portal Web Institucional de las Universidades: Planes de Estudio y Guías Docentes.

## Departamentos

Los departamentos que albergan asignaturas de danza son diversos, registrando un total de 60 Departamentos. Con el fin de presentar una síntesis de la diversidad encontrada, se agrupan los departamentos según la cantidad de asignaturas de danza que albergan, obteniendo un panorama general de su presencia y revelando por un lado tres tendencias de agrupación. La primera refleja un solo departamento (D/1) albergando una cantidad significativa de asignaturas (75-14), una segunda agrupación de departamentos (D/2, D/3 y D/5) que contiene una media de cinco asignaturas, y por último una diversidad de departamentos (D/17, D/14) que albergan una cantidad mínima de asignaturas (1-2). (Ver figura 3.11).

De lo anterior se deduce una concentración de asignaturas de danza situados en los Departamentos que atienden los estudios de Educación (D/1, D/2) y que pueden asociarse alrededor de cuatro ámbitos generales, (a) Educación: Didácticas, (b) Enseñanzas artísticas: lenguajes y expresiones artísticas, (c) Actividad Física: Educación Física, Motricidad y (d) Música: Musicología, Historia y Ciencias de la Música.

Por otro lado se observa una presencia diluida en una diversidad de departamentos. La agrupación más diversificada que alberga una única asignatura por departamento (D/17; 1; 1%) responde al conjunto de diversos ámbitos de estudio como, Departamento de Educación Artística y Corporal Historia del Arte, Arqueología y Música, Departamento de Fisioterapia, Terapia Ocupacional, Rehabilitación y Medicina Física, Departamento de Historia del Arte, Arqueología y Música y Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, entre otros.

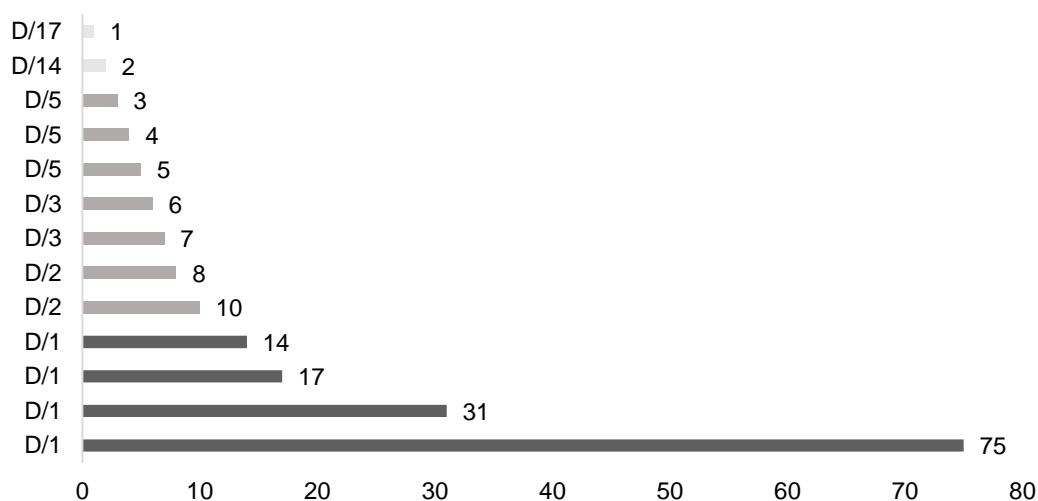
Por otro lado en esta agrupación se encuentran Departamentos que no se suelen asociar con la danza y que se responden a diversos ciclos y ámbitos de estudio, por ejemplo:

- Departamento de Filología Catalana / Universitat Autònoma de Barcelona / Máster Universitario en Estudios Teatrales (2017) / Asignatura - Metodologías de Investigación en Danza.
- Departamento Fisioterapia, Terapia Ocupacional, Rehabilitación y Medicina Física /Universidad Rey Juan Carlos / Grado Educación Primaria Mención Educación Física / Asignatura – Expresión Corporal.
- Departamento de Filología Inglesa / Universidad de Alicante / Máster Propio en Arte Dramático Aplicado (2014) / Asignatura - Técnicas de Interpretación II: El Movimiento.
- Departamento de Psicología de la Salud / Universidad Miguel Hernández / Grado CAFYD (2011) / Asignatura - Expresión Corporal y Danza.

- Departamento de Trabajo Social / Universidad Pablo de Olavide/ Diploma de Especialización en Teatro Aplicado y Ciencias Sociales. (2018) / Asignatura - Taller práctico con Danza Mobile.
- Departamento de Comunicación / Universidad Católica San Antonio / Grado en Musicología (2014) / Música, Danza y Movimiento.

De lo anterior se deduce dos posibles razonamientos, el primero y probablemente más alentador es, considerar un tenue acercamiento hacia la danza como contenido educativo en espacios que albergan otras ramas del conocimiento que tradicionalmente no se asociación con las Artes Escénicas y segundo, menos optimista, la consideración de su incardinación por la ausencia de espacios específicos (estructura organizativa) que le permita relacionarse en iguales condiciones con el conjunto de saberes en la universidad.

**Figura 3.11. Diversidad de Departamentos que circunscriben asignaturas de Danza.**

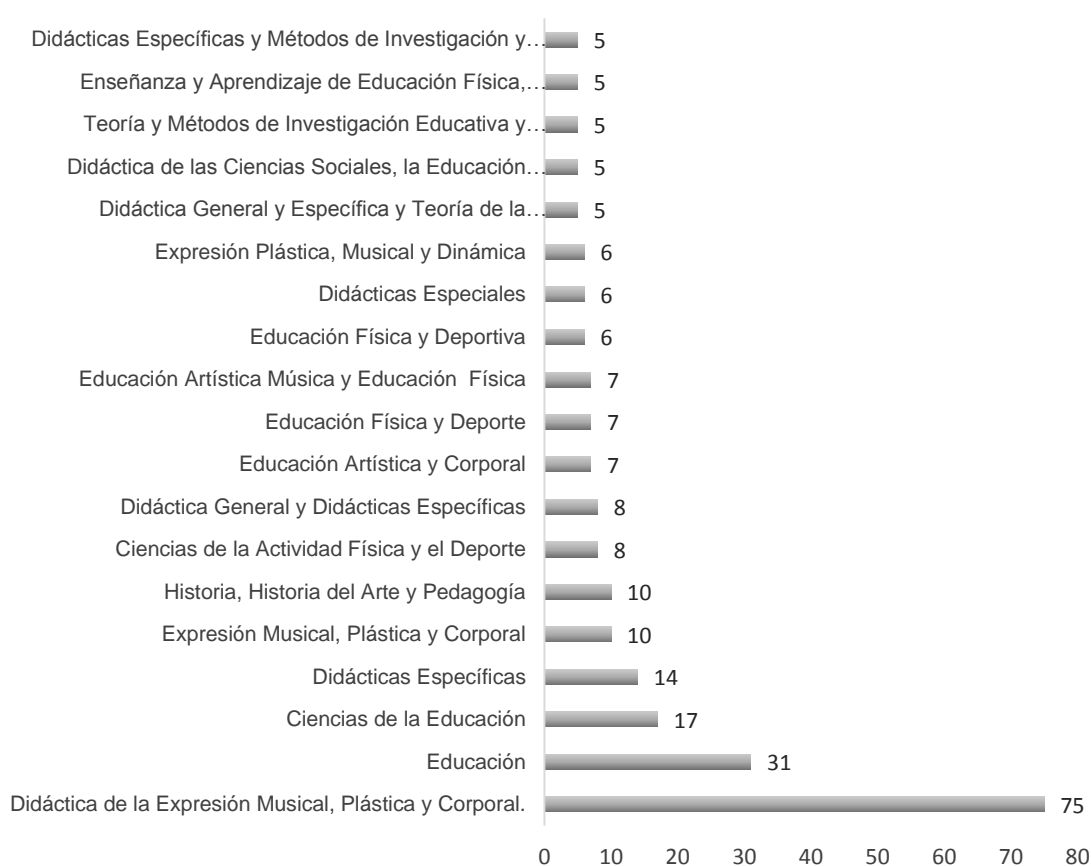


*Nota:* D/1, D/2, D/3, D/5 y D/14 hace referencia a al número de Departamentos que albergan una determinada frecuencia de asignaturas. Entendiendo la representación de la siguiente manera: D/1 – un departamento- 75 – cantidad de asignaturas que alberga-

*Fuente:* Registro de Universidades, Centros y Títulos RUCT. Portal Web Institucional de las Universidades: Planes de Estudio y Guías Docentes.

El grupo de departamentos que se expone en la figura 3.12, revelan un porcentaje elevado el Departamento de Didáctica en su diversidad de enfoques y denominaciones, seguidos por los Departamentos que albergan las expresiones y la educación artística y los Departamentos relativos a la Actividad Física. Por otro lado el Departamento que contiene más asignaturas de danza es Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal con un total de 75 frecuencias registradas, representando un 38% seguido por el Departamento de Educación con un total de 31 frecuencias representando un 16%.

**Figura 3.12. Denominación y frecuencia de Departamentos que circunscriben asignaturas de Danza**



*Nota:* La figura 3.12 recoge los Departamentos que registran las frecuencias más representativas de asignaturas de danza con un rango entre 5-75, excluyendo aquellos Departamentos que registran una frecuencia mínima en un rango entre 1-4 asignaturas. No obstante, es preciso señalar el volumen que esta agrupación representa, según se muestra en la figura 2.11. (D/17; 1), (D/14; 2), (D/5; 3), (D/5; 4).

*Fuente:* Registro de Universidades, Centros y Títulos RUCT. Portal Web Institucional de las Universidades: Planes de Estudio y Guías Docentes.



### Áreas del conocimiento

Las áreas del conocimiento donde se circunscriben las asignaturas de danza en los Programas Académicos de Grado demuestra una preponderancia los estudios de Educación seguidos por los estudios de Ciencias de la actividad Física y del Deporte y en tercer lugar los estudios de Artes Escénicas. El escaso porcentaje conferido a las Artes Escénicas circunscritas en la rama del conocimiento de las Artes y Humanidades, evidencian el limitado espacio que poseen la danza, la música y el teatro en el Sistema Universitario Español, aun cuando las directrices establecidas por el EEES subrayan su plena integración. Esta proporción responde entre otros aspectos al desarrollo de estos estudios en el contexto universitario, es decir a la datación de su integración en la enseñanza universitaria y dentro de ellos la incardinación de la danza como asignatura. (Ver figura 3.13).

**Figura 3.13. Frecuencia de las asignaturas de Danza según el Ámbito del Conocimiento**



*Fuente:* Elaboración propia a partir de diversas fuentes.

Como se puede observar en la figura 3.13, la integración de los estudios de Musicología, Artes Escénicas y Gestión Cultural en la universidad no dista significativamente de la integración de la danza como asignatura en cada uno de ellos, Sin embargo, su evolución, constatada por la frecuencia registrada de asignaturas de danza en los programas académicos, es significativamente escasa.

Por otro lado los estudios de Educación y de CAFYD, evidencian un mayor desarrollo, desde su integración en el sistema universitario.

En el caso de los estudios de formación del profesorado su plena integración acontece tardíamente a partir de la Ley de Educación de 1970, en un contexto de reivindicación de la profesión. A través del Decreto 1381/1972 de 25 de mayo, se determina la integración de las Escuelas Normales estatales como Escuelas Universitarias del profesorado de Educación General Básica, y a partir de la LOGSE/1990 se crean las Facultades de Educación albergando los estudios de magisterio, ese mismo año se integra en el plan de estudio la asignatura de Formación Rítmica y Danza en la Diplomatura de Maestro Especialista en Educación Musical, a partir de esa fecha la danza ha transitado de forma discontinua y fragmentada asociada a la Música y la Expresión Corporal.

Con respecto a lo estudios de CAFYD su presencia se constata a través de la creación y evolución de la Expresión Corporal y a través de asignaturas con diversas nomenclaturas más o menos cercana a su esencia. Sin embargo, a pesar del señalamiento expreso del *Libro blanco de Diseño de Grado de CAFYD* de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación de contemplarla la Danza como un componente independiente de las Manifestaciones de la Motricidad Humana en los Contenidos básicos disciplinares, la asignatura que registra mayor frecuencia es Expresión Corporal ( $f:31$ ) y Expresión Corporal y Danza ( $f: 22$ ) y aunque ha pasado a estar presente en la denominación de la asignatura – y no solo diluida aunque muy presente en los contenidos y temarios - aún su tratamiento independiente dista de ser una realidad.

### 3.3.1.2 Análisis documental de las guías docentes. Tratamiento de la asignatura: Módulo-Materia y Asignatura

#### **Módulo - Materia**

La estructura de la enseñanza basada en el modelo por competencias profesionales, sitúa los contenidos relativos a la danza en diversos módulos de carácter interdisciplinar y didáctico, asiduamente asociados en la relación que guarda el lenguaje corporal expresivo y la música. En

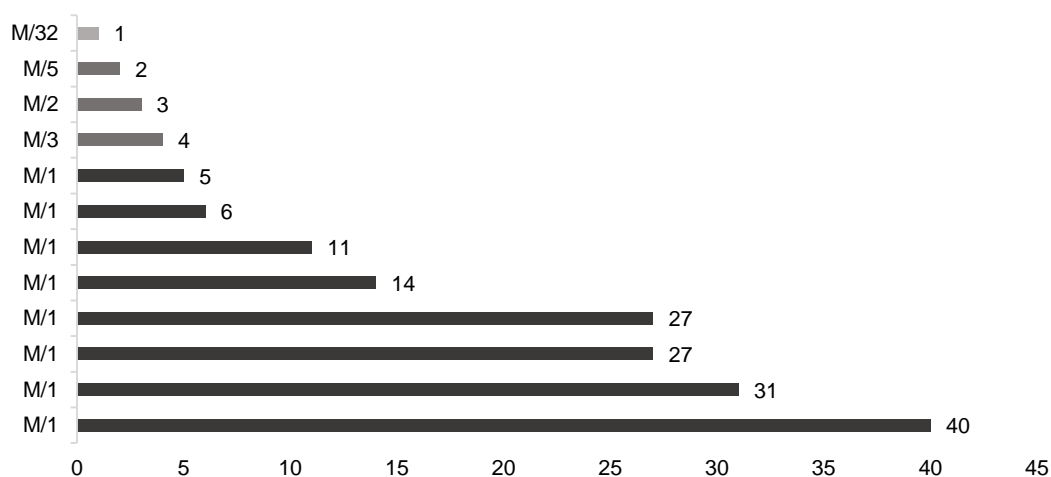
este sentido es preciso subrayar la paulatina inclusión de la danza en diversas disciplinas como la Motricidad Humana, la Expresión Corporal y la Didáctica de la Expresión Musical como se ha expuesto en capítulos precedentes.

No obstante, en el análisis de los contenidos de las guías docentes se observa una percepción acentuada de la danza como técnica corporal y en otros casos como complemento de otros lenguajes, y en escasas ocasiones se le percibe integralmente como lenguaje artístico expresivo, como se constata más adelante.

La figura 2.14 expone la diversidad de módulos y el conjunto de materias que contiene relativas a la danza. Con objeto de presentar una síntesis de la diversidad encontrada, se agrupan los módulos según la cantidad de materias que albergan asignaturas de danza, obteniendo un panorama general de su presencia y revelando por un lado tres tendencias de agrupación.

Una con que alberga un único módulo (M/1) que contiene una cantidad significativa de materias con un rango de frecuencias entre (5-40), una segunda agrupación entre dos y cinco módulos (M/2, M/3, M/5) que albergan una cantidad mínima de asignaturas (1-4) y por último una diversidad de módulos (M/32), que contiene una sola materia. (Ver figura 3.14).

**Figura 3.14. Diversidad y distribución de la relación entre los Módulos y Materias que contiene asignaturas de Danza**



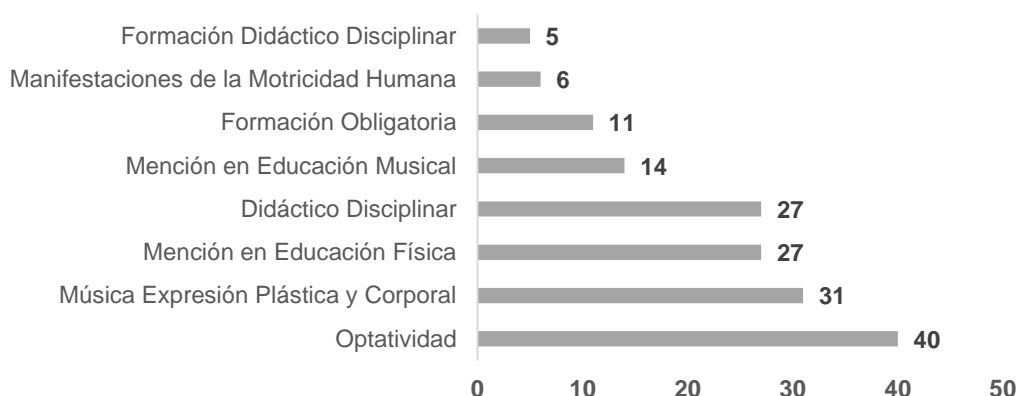
*Fuente:* Registro de Universidades, Centros y Títulos RUCT. Portal Web Institucional de las Universidades: Planes de Estudio y Guías Docentes.

La agrupación más elevada de módulos (M/32) hace alusión a la diversidad de denominaciones y enfoques. No obstante, es necesario aclarar que esta diversidad también

responde a las distintas áreas del conocimiento al que pertenecen, presentando una preponderancia en los estudios de Educación y de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte.

La figura 3.15 muestra la denominación de los Módulos que contiene mayor número de materias de danza, entre ellos el Módulo de Optatividad es el que registra una mayor frecuencia y diversidad de materias y asignaturas de danza de forma explícita e implícita. Las denominaciones de las materias y asignaturas que contiene hacen alusión a la comunicación, expresividad, lenguaje artístico, corporeidad acercándose más a la esencia de la práctica dancística. Por otro lado llama la atención el Módulo de Formación Obligatoria albergando un total de 11 materias, entre las cuales se encuentra Expresión Corporal y Danza contemplada en los planes de estudios del Grado en CAFYD y Música Expresión Plástica y Corporal contemplada en los estudios de Educación.

**Figura 3.15. Denominación de Módulos y frecuencia de Materias que contienen asignaturas de Danza.**



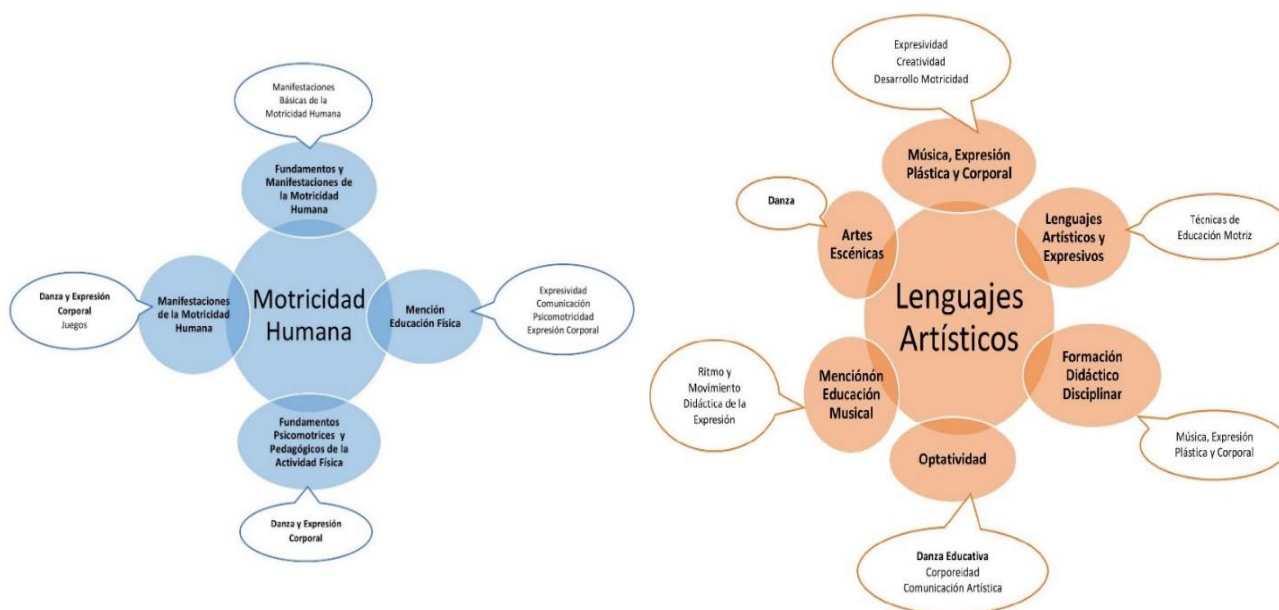
*Nota:* la figura 3.15 recoge los módulos que albergan materias que contienen mayor número de asignaturas con un rango entre 5-40, excluyendo aquellos módulos –materias que registran una frecuencia mínima en un rango entre 1-4. No obstante, conviene subrayar que esta frecuencia mínima de asignaturas representa un volumen significativo, como lo demuestra la figura 2.15, (M/32; 1), (M/5; 2), (M/2; 3) y (M/3; 4).

*Fuente:* Registro de Universidades, Centros y Títulos RUCT. Portal Web Institucional de las Universidades: Planes de Estudio y Guías Docentes

A través de los módulos Didáctico Disciplinar y de Optatividad, la danza transita con una diversidad de denominaciones que se podrían agrupar en ámbitos relacionados con las dimensiones de la creatividad: (a) persona, (b) proceso, (c) producto y (c) contexto, y estos a su vez contextualizados en las dos perspectivas pedagógicas que más revela el análisis estadístico.

La figura 3.16 recoge a través de los ámbitos de la Motricidad Humana y los Lenguajes Artísticos, un conjunto de Módulos y dentro de ellos un conjunto de Materias que a su vez contemplan asignaturas de danza de forma explícita e implícita.

**Figura 3.16. Perspectivas Pedagógicas que contemplan Módulos y Materias que albergan asignaturas de Danza.**



*Fuente:* Elaboración propia a partir de los Planes de Estudio y Guías Docentes

De los 68 Módulos que registra el análisis estadístico descriptivo, tres contemplan la danza de forma explícita:

- Universidad del País Vasco / Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional (2011) / **Módulo Especialidad Educación Musical, Danza y Artes Escénica**
- Universidad Complutense de Madrid / Centro Universitario Villanueva / Diploma de Especialización en Artes Escénicas / **Módulo Expresión Corporal y Danza**
- Universidad Rovira i Virgili / Grado en Educación Infantil y Educación Primaria / **Módulo Mención Educación Música y Danza.**

De las 84 materias que registra el análisis estadístico seis contemplan la danza de forma explícita:

- Universidad de Málaga / Máster Universitario en Creación Audiovisual y Artes Escénicas (2016) / Módulo: Artes Escénicas / **Materia: Danza** / Asignatura: Relaciones comunicacionales entre música, danza y teatro.
- Universidad de San Jorge / Graduado en CAFYD (2012) / Módulo: Fundamentos Psicomotrices y Pedagógicos de la Actividad Física / **Materia: Danza y Expresión Corporal** / Asignatura: Danza y Expresión Corporal
- Universidad de Extremadura / Grado en CAFYD / Módulo: Manifestaciones de la Motricidad Humana / **Materia: Danza y Expresión Corporal** / Asignatura: Danza y Expresión Corporal
- Universidad Castilla La Mancha / Grado en CAFYD (2010) / Módulo: Manifestaciones de la Motricidad Humana / **Materia: Expresión Corporal y Danza** / Asignatura: Expresión Corporal y Danza.
- Universidad de Vigo / Grado en CAFYD (2009) / Módulo: Formación Obligatoria / **Materia: Expresión Corporal y Danza** / Asignatura: Expresión Corporal y Danza.
- Universidad de Murcia / Grado en CAFYD (2010) / Módulo: Formación Obligatoria / **Materia: Expresión Corporal y Danza** / Asignatura: Expresión Corporal y Danza.
- Universidad Alfonso X El Sabio / Grado CAFYD (2009) / **Materia: Expresión Corporal y Danza** / Asignatura: Expresión Corporal y Danza.
- Universidad de Granada / Grado CAFYD (2010) / Módulo: Enseñanza de la Educación Física y del Deporte. / **Materia: Juegos, Danzas y Deportes Tradicionales y Alternativos** / Asignatura: Juegos, Danzas y Deportes Tradicionales y Alternativos.
- Universidad de Córdoba / Grado en Educación Infantil (2011) / Módulo: Optatividad / **Materia: Taller de Escenografía y Danza Educativa** / Asignatura: Taller de Escenografía y Danza Educativa.

De lo anterior se extrae la escasa mención explícita del término danza en las materias en una proporción 6/84, la preeminencia de la relación que guarda la danza con la Expresión Corporal, y la diversidad de vínculos con la Música y las Artes Escénicas, la ubicación temporal de los programas que las contiene entre los años 2009 – 2016 y la diversidad territorial donde

se encuentra. Por otro lado se observa una misma denominación de las materias y las asignaturas.

### **Asignatura**

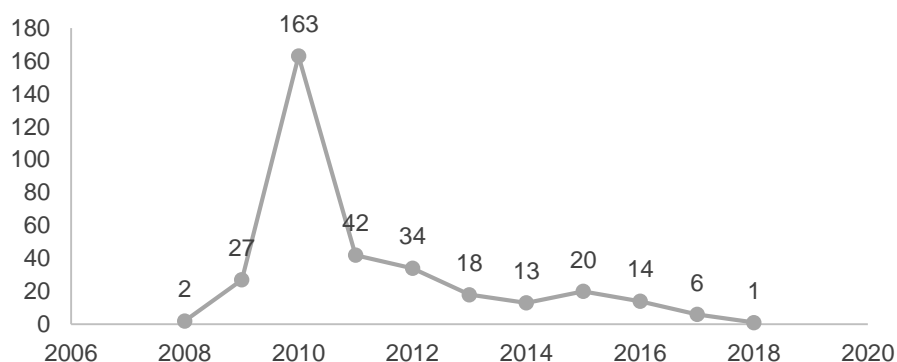
El análisis estadístico descriptivo de la sub variable asignatura, en este primer nivel de análisis, recoge la frecuencia diacrónica, la diversidad de denominaciones, el carácter y la carga crediticia que posee, situando en el segundo nivel de análisis que corresponde a la Comunidad Autónoma un estudio exhaustivo, identificando cada asignatura y asignando el porcentaje conferido a la danza a partir del análisis documental de las guías docentes, aspecto que corresponde al nivel más específico de concreción.

La diversidad de asignaturas que registra el análisis estadístico descriptivo responde principalmente al nuevo sistema de títulos oficiales en concordancia con el EEES, presentando en la última década, una tendencia orientada a la modernización y flexibilización del Sistema Universitario Español, introduciendo una importante dosis de diversidad y heterogeneidad. El R.D. 1393/2007 de 29 de octubre otorga libertad a las universidades para la elaboración de Programas Académicos y se restringe a especificar a través de la Orden ECI/3857/2007 de 27 de diciembre los contenidos mínimos de los planes de estudio de la formación de Maestros.

Por otro lado, la apertura que paulatinamente ha tenido la educación hacia la vivencia sensorial, el valor simbólico y afectivo del cuerpo, así como el abanico de posibilidades que otorga la Investigación Basada en las Artes y la Investigación Artística, han permitido en cierta manera ampliar los enfoques y diversificar las propuestas de los constructos del conocimiento artístico corporal.

En concordancia con la evolución de las titulaciones que introduce el EEES, se observa un incremento significativo de asignaturas de danza en el año 2010 en respuesta al período de generalización de las titulaciones de grado que establece el R.D. 1393/2007, hasta complementar su implantación en los cursos 2013-2014. Se deduce que el breve incremento de asignaturas en el año 2015, responde a las modificaciones de algunos planes de estudio ya verificados según lo establece el artículo 28 del Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, modificado por el Real Decreto 861/2010, de 2 de julio. Por otro lado la disminución de asignaturas a partir del año 2017 y en concreto el 2018, es significativa. (Ver figura 3.17).

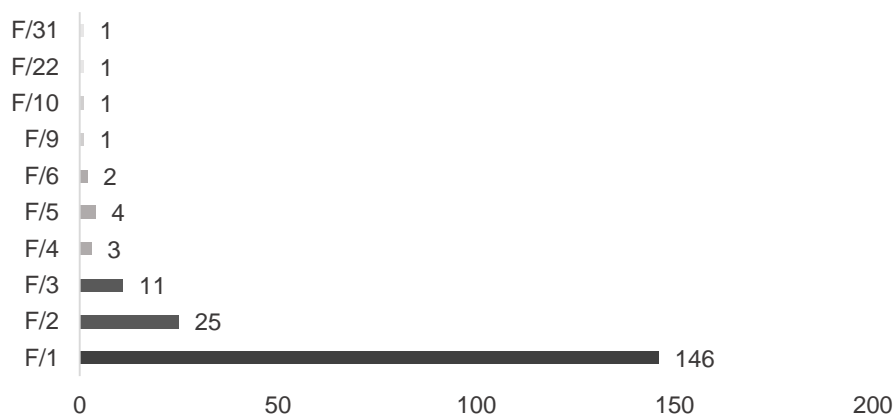
**Figura 3.17. Frecuencia diacrónica de las asignaturas de Danza.**



*Fuente:* Registro de Universidades, Centros y Títulos RUCT. Portal Web Institucional de las Universidades: Planes de Estudio y Guías Docentes

La figura 3.18 expone la diversidad y frecuencia de asignaturas de danza en las universidades españolas, abarcando aquellas que contempla la danza de forma explícita, es decir en su denominación o de forma implícita evidenciada en sus contenidos.

**Figura 3.18. Diversidad y frecuencias de las asignaturas de Danza.**



*Nota:* F hace referencia a la frecuencia con que aparece la asignatura.

*Fuente:* Registro de Universidades, Centros y Títulos RUCT. Portal Web Institucional de las Universidades: Planes de Estudio y Guías Docentes

La relación F/1; 146, expresa que la tendencia se concentra en la diversidad de asignaturas, representando un 74,81%. En otras palabras el análisis estadístico descriptivo muestra 146 asignaturas como casos únicos, en respuesta a la autonomía de diseño curricular que establece el R.D. 1393/2007.



Así mismo la relación F/2; 25 – F/3; 11, revela una tendencia a la concentración de asignaturas, en este caso agrupadas en dos y tres frecuencias respectivamente. En esta primera agrupación F/2; 25, se registran asignaturas que se asocian a la música la creatividad y expresividad corporal, educación física, psicomotricidad, expresión corporal y al juego entre otras. Destacando de esta agrupación algunas asignaturas que contemplan explícitamente la danza en su denominación: Taller de Escenografía y Danza Educativa, Didáctica de la Música y la Danza en Primaria, Historia de la Danza, Danzas del Mundo, Movimiento Expresivo, Danza y Ritmo, Actividades Físicas Artístico-expresivas: Danza, Ritmo y Expresión Corporal. La segunda agrupación, F/3; 11, registra asignaturas asociadas a la didáctica de la expresión corporal, la música, habilidades y actividades motrices y/o físicas. De esta agrupación se registran una única asignaturas que contemplan explícitamente la danza en su denominación: Danza: La Música en Movimiento.

Del mismo modo la relación F/4; 3 - F/5; 4 - F/6; 2, incrementa la frecuencia de asignaturas específicas, centrando su especificidad en la relación entre la Danza y la Expresión corporal y la Música:

- F/5; 4 = Actividad Física Artístico-expresiva, Lenguaje Corporal, Expresión y Comunicación Corporal de la Educación Infantil y Expresión Corporal y su Didáctica
- F/4; 3 = Música y Danza para la Diversidad, Educación Rítmica y Movimiento y Desarrollo Psicomotor y Expresión Corporal
- F/6; 2 = Danza y Expresión Corporal y Ritmo, Movimiento y Danza

Por último se observa una concentración significativa de asignaturas con una tendencia hacia la Expresión Corporal y la Danza relacionada con la EC y a la Música:

- F/9; 1 = Expresión y Comunicación Corporal
- F10; 1 = Formación Rítmica y Danza
- F/22; 1 = Expresión Corporal y Danza
- F/31; 1 = Expresión Corporal

De lo anterior se evidencia la estrecha relación que guardan ambas disciplinas Danza y Expresión Corporal en su diversidad de enfoques, por lo que se hace necesario analizar desde un nivel más profundo de concreción sobre las implicaciones de la danza en la diversidad de asignaturas que la contienen como contenido educativo, especialmente la Expresión Corporal, aspecto que se desarrolla en el segundo nivel de análisis correspondiente a la Comunidad Autónoma, centrándose en aquellas más representativas respondiendo por un lado al grado de exhaustividad y por otro al volumen que representa.

Del total de asignaturas que revela el análisis (195) un 30,25 % alberga de forma explícita la danza, es decir hacen uso del término danza en su denominación, el 69, 74 % hace alusión a los elementos básicos que la constituyen.

De este 30, 25 % de asignaturas de danza la mayor frecuencia se registra en los estudios de Educación en los ciclos de Grado (27) y de Máster Universitario (10). Como se ha venido señalando, llama la atención los dos únicos Grados en Educación que contempla Danza como una mención. El Grado en Educación Infantil y el Grado en Educación Primaria ambos con Mención Educación Musical y Danza (2009) de la Universidad Rovira i Virgili. Por otro lado los programas de Máster Universitario que contemplan danza están orientados a las enseñanzas artísticas de carácter interdisciplinar: Profesorado de Enseñanzas artísticas y Educación Interdisciplinaria de las artes. (Ver tabla 3.13).

**Tabla 3.13. Distribución y frecuencia de asignaturas que contemplan de forma explícita la Danza por Ciclos y Estudios**

| <b>Ciclo</b>               | <b>Estudios</b>  | <b>Frecuencia</b> |
|----------------------------|------------------|-------------------|
| Grado                      | Educación        | 27                |
| Máster Universitario       | Educación        | 10                |
| Grado                      | CAFYD            | 6                 |
| Máster Universitario       | Artes escénicas  | 5                 |
| Grado                      | HYCM             | 3                 |
| Grado                      | Artes escénicas  | 3                 |
| Diploma de Especialización | Teatro           | 3                 |
| Grado                      | Musicología      | 2                 |
| Máster Universitario       | Gestión cultural | 2                 |
| Máster Universitario       | Actividad Física | 1                 |
| <b>Total</b>               |                  | <b>62</b>         |

*Fuente:* Registro de Universidades, Centros y Títulos RUCT. Portal Web Institucional de las Universidades: Planes de Estudio y Guías Docentes.

El tratamiento se caracteriza por el acompañamiento multidisciplinar entre las virtudes creativas y expresivas del movimiento con la música y en concreto el ritmo. Se evidencia una diversidad de enfoques que van desde el didáctico, interpretativo, creación de repertorio, histórico referente a la Danza, el Ballet y Repertorio y en algunos casos relacionado con la escena dentro de los estudios de Musicología, Historia y Ciencias de la Música y Artes Escénicas. También se registran casos donde aparece únicamente el término Danza y en algunos

casos en la modalidad de Taller. Por otro lado destaca la denominación de Actividad Física Artístico-expresiva para englobar la Danza y la EC. A continuación se expone una breve lista que recoge de manera representativa la diversidad de denominaciones de asignaturas contempladas en diferentes programas académicos. (Ver tabla 3.14).

**Tabla 3.14. Extracto de asignaturas de Danza**

| <b><i>Asignaturas</i></b>   |
|---|
| Actividades Físicas Artístico-expresivas: Danza, Ritmo y Expresión Corporal                               |
| Actividades Rítmicas y Danza  |
| Conociéndonos a través del Ritmo y la Danza   |
| Creación del repertorio para el aula: elaboración de materiales didácticos (canciones, danzas, juegos...) |
| Danza   |
| Danza y Artes Creativas en Educación  |
| Danza y Expresión Corporal  |
| Danza: La Música en Movimiento  |
| Didáctica de la Música y la Danza en Infantil   |
| Diseño Curricular de Música y Danza   |
| Evaluación e Innovación Docente e Investigación Educativa en Música y Danza                               |
| Expresión Corporal y Danza  |
| Formación Rítmica y Danza   |
| Formación: Vocal, Auditiva, Rítmica y Danza   |
| Historia de la Danza y Análisis Coreográfico  |
| Historia de la Danza y del Ballet   |
| Historia, Repertorio y Programación: Danza  |
| Interpretación Escénica: Canto y Danza  |
| La Música y la Danza en las Artes Escénicas   |
| Metodologías de Investigación en Danza  |
| Movimiento Expresivo, Danza y Ritmo   |
| Movimiento Expresivo, Danza y Ritmo   |
| Taller de Danza   |

*Fuente:* Registro de Universidades, Centros y Títulos RUCT. Portal Web Institucional de las Universidades: Planes de Estudio y Guías Docentes

El 69, 74 % de asignaturas hacen alusión a los elementos básicos que se encuentran presentes en la naturaleza de la danza y en su práctica educativa. Y se pueden sintetizar en una serie de relaciones de enfoques y disciplinas:

- Actividades, lenguajes, manifestaciones, habilidades / expresivas, corporales, rítmicas, perceptivo motrices, expresivo motrices
- Didáctica de / Expresión, Expresión Corporal, etc.

- Fundamentos de / Expresión Corporal, Educación Física, etc.
- Psicomotricidad, Motricidad, Corporeidad
- Comportamiento, Técnica, Educación / Motriz, Motor, Corporal

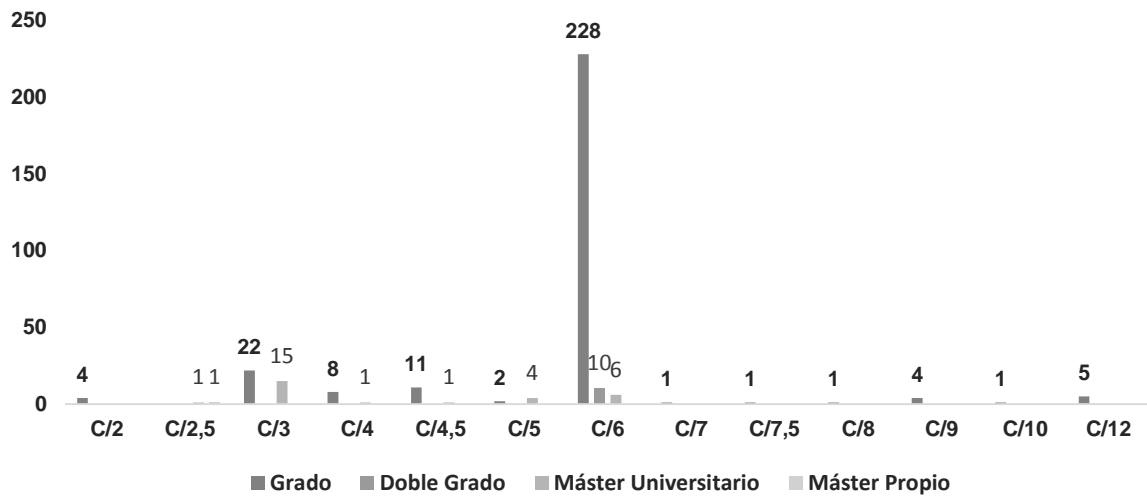
Llama la atención la asignatura Sonido Ritmo y Movimiento, debido a que es un claro ejemplo de la sustitución de la mención de una disciplina en concreto, por la mención de algunos elementos esenciales de su práctica. Sonido y Ritmo son componentes de la Música y el Movimiento, que aunque aquí no se hace alusión a una determinada cualidad, lógicamente por el sentido de conjunto, podría hacer alusión a la Danza, en otras palabras, Sonido, Ritmo y Movimiento, podría también entenderse como Música y Danza.

No obstante, este señalamiento, conduce a otra reflexión que tiene que ver con el enfoque metodológico y las actividades formativas que acompañan los contenidos. Una percepción integral de los aspectos cognitivo, comunicativo, afectivo, expresivo y motrices que concuerdan con el modelo por competencias profesionales. En este sentido se destaca la necesidad y pertinencia que tendría en la formación inicial del profesorado la experiencia de la práctica dancística, ya que la esencia misma de la danza, así como los contenidos, metodologías y recursos didácticos contemplan ese enfoque holístico de la enseñanza.

### **Carga crediticia de la asignatura**

Al encontrarse la danza en mayor medida en los estudio de Educación, y estos a su vez localizados en las menciones de forma intrínseca en la Educación Infantil y Educación Primaria y de forma explícita a través de la menciones de Educación Física y Educación Musical, la distribución de los créditos por ciclos formativos recae sobre los grados con una carga crediticia de 6 ECTS al estar en su mayoría albergadas en los Módulos Didáctico Disciplinar y el Módulo de Optatividad. La segunda carga crediticia con mayor presencia es la de 3ECTS compartida entre los grados y los programas de Máster Universitario. Por otro lado la variabilidad recae sobre frecuencias mínimas. (Ver figura 3.19)

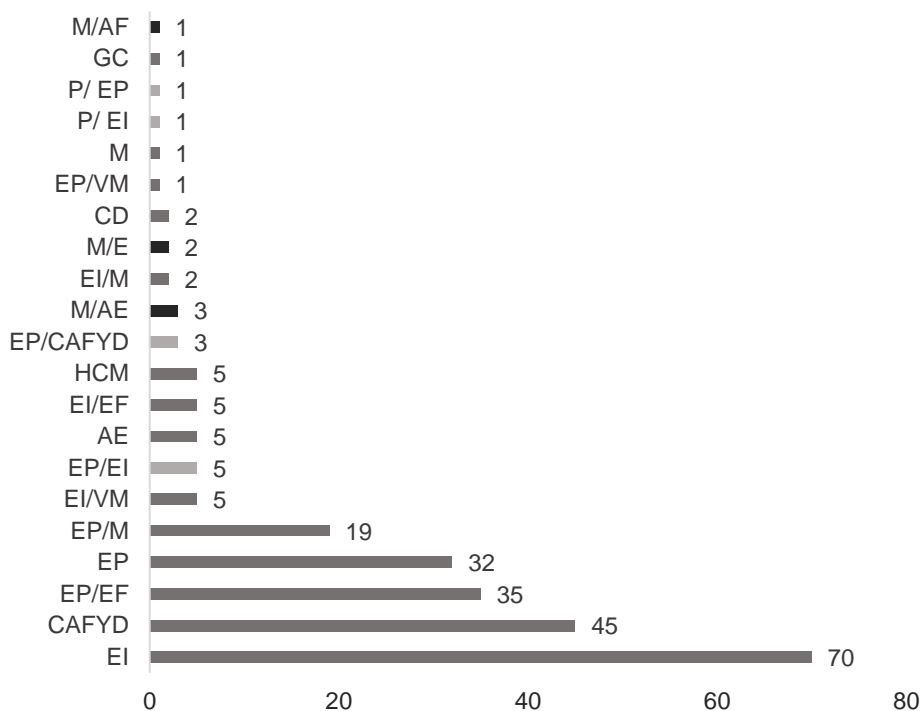
**Figura 3.19. Distribución de Créditos por Ciclos de las asignaturas de Danza**



*Fuente:* Registro de Universidades, Centros y Títulos RUCT. Portal Web Institucional de las Universidades: Planes de Estudio y Guías Docentes

De este registro elevado de frecuencias de 6 ECTS, se observa una mayor presencia en los programas de Grado en Educación Infantil (70), Grado en Ciencias de la Actividad Física y Deportiva (45), Grado de educación Primaria Mención en Educación Física (35), Grado de Educación Primaria (32) y el Grado en Educación Primaria Mención en Música (19). (Ver figura 3.20).

**Figura 3.20. Distribución de Carga Crediticia ECTS/6 por Programa Académico**



*Nota:* EI: Educación Infantil; CAFYD: Ciencias de la Actividad Física y Deportiva; EP/EF: Grado Educación Primaria Mención Educación Física; EP: Grado Educación Primaria; EP/M: Grado Educación Primaria Mención Música; EI/VM: Grado Educación Infantil varias menciones; EP/EI: Doble Grado Educación Primaria y Educación Infantil; AE: Grado en Artes Escénicas; EI/EF: Grado Educación Infantil mención Educación Física; HCM: Grado en Historia y Ciencias de la Música; EP/CAFYD: Doble Grado Educación Primaria y Ciencias de la Actividad Física y Deportiva; M/AE: Máster en Artes Escénicas; EI/M: Grado Educación Infantil mención Música; M/E: Máster en Educación; CD: Grado Ciencias del Deporte; EP/VM: Grado Educación Primaria varias menciones; M: Grado en Musicología; P/EI: Doble Grado Pedagogía y Educación Infantil; P/EP: Doble grado Pedagogía y Educación Primaria; GC: Grado en Gestión Cultural; M/AC: Máster en Actividad Física.

*Fuente:* Registro de Universidades, Centros y Títulos RUCT. Portal Web Institucional de las Universidades: Planes de Estudio y Guías Docentes.

### **Carácter de la asignatura**

Respecto al carácter de la asignatura, presentan un porcentaje similar las de carácter Obligatoria (50%) y de Optatividad (48%), el porcentaje de asignaturas de Formación Básica es mínimo (2%) y las contiene los Programas Académicos de:

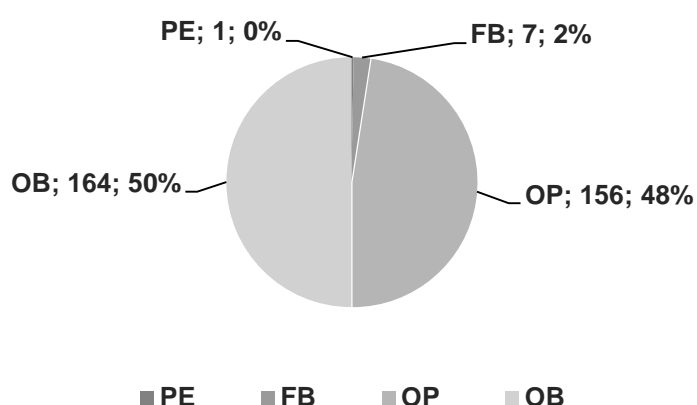
- Grado en Educación Infantil: Didáctica de la Música en Educación Infantil y Didáctica de la Educación Física en Educación Infantil y Expresión Corporal / Módulo Formación Didáctico Disciplinar. Asignaturas que contemplan

contenidos de danza en un 10 % y 20%.

- Expresión Corporal y Musical / Módulo Formación Básica. Asignatura que contempla contenidos de danza implícitamente en los contenidos de Expresión Corporal en un 30%.
- Grado en Educación Primaria: Didáctica de la Música en Educación Primaria / Módulo Formación Didáctico Disciplinar. Asignatura que contempla contenidos de danza en un 10%
- Grado en Ciencias de la Actividad Física y Deportiva: Expresión Corporal y Danza / Módulo Fundamentos Científicos de la Motricidad Humana. Asignatura que contempla contenidos de danza en un 40 %. Cabe señalar por la importancia del dato que la asignatura se sitúa en el plan de estudios del año 2015 y lo oferta la Universidad Pablo de Olavide de titularidad pública. Expresión Corporal / Módulo Formación Básica. Asignatura que contempla contenidos de danza implícitamente en los contenidos de Expresión Corporal en un 30%.

Por otro lado se registra una única asignatura de danza con carácter de Práctica Externa, la asignatura de Percepción y Movimiento perteneciente al Módulo de practicum: Formación Didáctico-Práctica vinculada a mención, del Grado en Maestro en Educación Infantil con Mención en Educación Física de la Universidad de Castilla La Mancha. (Ver figura 3.21).

**Figura 3.21. Distribución del Carácter de la asignatura**



*Nota:* OB: Obligatoria, OP: Optativa, FB: Formación Básica, PE: Práctica Externa

*Fuente:* Registro de Universidades, Centros y Títulos RUCT. Portal Web Institucional de las Universidades: Planes de Estudio y Guías Docentes

La Tabla 3.15 muestra el carácter de la asignatura por programas académicos en la modalidad de Grados. Se observa una concentración de asignaturas de carácter obligatorio en los estudios de Educación Infantil, CAFYD y Educación Primaria. Con respecto al carácter optativo se mantiene la concentración en los estudios de Educación Infantil y Primaria este último además con una especial presencia en las menciones de Educación Física y Educación Musical

**Tabla 3.15. Frecuencia del Carácter de la asignatura en la modalidad de Grados**

| <u>Carácter</u>         | <u>Titulación</u> | <u>Frecuencia</u> |
|-------------------------|-------------------|-------------------|
| <b>Obligatoria</b>      | GC                | 1                 |
|                         | EP/VM             | 2                 |
|                         | M                 | 2                 |
|                         | HCM               | 2                 |
|                         | EP/M              | 4                 |
|                         | AE                | 4                 |
|                         | EI/VM             | 4                 |
|                         | EP/EF             | 7                 |
|                         | EP                | 14                |
|                         | CAFYD             | 39                |
|                         | EI                | 51                |
|                         | <b>130</b>        |                   |
| <b>Optativa</b>         | EP/EE             | 1                 |
|                         | M                 | 1                 |
|                         | EI/M              | 2                 |
|                         | CD                | 2                 |
|                         | AE                | 3                 |
|                         | HCM               | 3                 |
|                         | EP/VM             | 4                 |
|                         | EI/EF             | 6                 |
|                         | CAFYD             | 9                 |
|                         | EI/VM             | 9                 |
|                         | EP/M              | 17                |
|                         | EP                | 25                |
|                         | EI                | 28                |
| EP/EF                   | 36                |                   |
|                         | <b>146</b>        |                   |
| <b>Formación Básica</b> | CAFYD             | 2                 |
|                         | EP                | 1                 |
|                         | EI                | 4                 |
|                         | <b>7</b>          |                   |
| <b>Práctica Externa</b> | EI/EF             | <b>1</b>          |
| <b>TOTAL</b>            |                   | <b>284</b>        |

*Fuente:* Registro de Universidades, Centros y Títulos RUCT. Portal Web Institucional de las Universidades: Planes de Estudio y Guías Docentes

Con respecto a la modalidad de posgrados Máster Universitarios oficiales y propios, la Tabla 3.16 muestra una tendencia similar de los Máster oficiales y los grados, concentrando las frecuencias más elevadas en los estudios de Educación seguidos por los estudios de Artes Escénicas. Por otro lado los programas académicos propios concentran las asignaturas en el carácter obligatorio en los estudios de Artes Escénicas.



**Tabla 3.16. Frecuencia del Carácter de la asignatura en la Modalidad de Posgrados**

| <b>Máster Universitario - Oficial</b> |                   |                   |
|---------------------------------------|-------------------|-------------------|
| <u>Carácter</u>                       | <u>Titulación</u> | <u>Frecuencia</u> |
| <b>Obligatoria</b>                    | Musicoterapia     | 1                 |
|                                       | Actividad Física  | 4                 |
|                                       | Artes Escénicas   | 5                 |
|                                       | Educación         | 8                 |
|                                       |                   | <b>18</b>         |
| <b>Optativa</b>                       | Actividad Física  | 1                 |
|                                       | Artes Escénicas   | 2                 |
|                                       | Educación         | 7                 |
|                                       |                   | <b>10</b>         |
| <b>Formación Básica</b>               |                   |                   |
| <b>Práctica Externa</b>               |                   |                   |
| <b>TOTAL</b>                          |                   | <b>28</b>         |
| <b>Máster Propio</b>                  |                   |                   |
| <u>Carácter</u>                       | <u>Titulación</u> | <u>Frecuencia</u> |
| <b>Obligatoria</b>                    | Gestión Cultural  | 1                 |
|                                       | Artes Escénicas   | 5                 |
|                                       |                   | <b>6</b>          |
| <b>Optativa</b>                       |                   |                   |
| <b>Formación Básica</b>               |                   |                   |
| <b>Práctica Externa</b>               |                   |                   |
| <b>TOTAL</b>                          |                   | <b>6</b>          |

*Fuente:* Registro de Universidades, Centros y Títulos RUCT. Portal Web Institucional de las Universidades: Planes de Estudio y Guías Docentes.

Por otro lado la oferta académica de otras modalidades formativas presenta al igual que los másteres propios una concentración en el carácter obligatorio de las asignaturas en los estudios de Artes Escénicas. (Ver tabla 3.17).

**Tabla 3.17. Frecuencia del Carácter de la asignatura en la Modalidad de otras ofertas académicas**

| <b>Otras ofertas Académicas</b> |  |                   |
|---------------------------------|--|-------------------|
| <u>Carácter</u>                 | <u>Titulación</u>                      | <u>Frecuencia</u> |
| <b>Obligatoria</b>              | DE / Teatro aplicado Ciencias Sociales | 1                 |
|                                 | EU / Estudios Flamencos                | 3                 |
|                                 | DE / Artes Escénicas                   | 6                 |
|                                 |  | <b>10</b>         |
| <b>Optativa</b>                 |  |                   |
| <b>Formación Básica</b>         |  |                   |
| <b>Práctica Externa</b>         |  |                   |
| <b>TOTAL</b>                    |  | <b>10</b>         |

*Fuente:* Registro de Universidades, Centros y Títulos RUCT. Portal Web Institucional de las Universidades: Planes de Estudio y Guías Docentes.

### 3.3.2 Análisis de las Comunidades Autónomas más representativas

La exposición del segundo nivel de análisis se centra en las Comunidades Autónomas con mayor representatividad con el siguiente orden: Andalucía, Cataluña, Madrid, Castilla y León y Comunidad Valenciana, exponiendo de esta primera agrupación un análisis detallado de la sub variable asignatura, así como la identificación del departamento donde se circunscriben. Por un lado una agrupación con un registro de frecuencias distribuidas entre 12-15 que corresponde a Aragón, Galicia, País Vasco y Región de Murcia y un último conjunto que presenta la menor frecuencia distribuida entre 2-8, que corresponde a las Comunidades Autónomas de Islas Baleares, Islas Canarias, Cantabria, Castilla la Mancha, Extremadura, La Rioja, Principado de Asturias y la Comunidad Foral de Navarra.

Primeramente se expone la identificación de la danza como componente educativo en la Comunidad Autónoma a través de tablas de contingencias que permiten registrar y analizar la asociación entre la frecuencia de la asignatura, el ciclo, el ámbito de estudio y la universidad que las contiene. Posteriormente se identifica los departamentos donde se circunscriben y se determina el porcentaje de diversidad de la asignatura, así como la identificación de aquellas que están significativamente presentes. En tercer lugar se expone la relación que guarda los contenidos explícitos de Danza y los contenidos implícitos de danza en la disciplina de la Expresión Corporal en las guías docentes de las asignaturas de forma general por Comunidad Autónoma, para llegar a exponer finalmente el nivel de análisis específico de la asignatura registrada, identificando el porcentaje de contenidos explícitos de danza e implícitos dentro de la EC asociados a los estudios que las contemplan.

#### 3.3.2.1 Comunidad Autónoma de Andalucía

Andalucía es la Comunidad Autónoma que presenta el porcentaje más elevado de asignaturas de danza en sus programas académicos. De las 11 universidades andaluzas 9 contienen un total de 64 asignaturas, siendo la Universidad de Almería (14), la Universidad de Córdoba (9), la Universidad de Granada (9) y la Universidad de Málaga (9) las que registran mayor frecuencia y esta última la que alberga una mayor diversidad de programas académicos (grados, máster universitarios y otras ofertas formativas). La mayor frecuencia registrada se encuentra en los programas de grado (59) distribuidos principalmente en los estudios de Educación Infantil (16), CAFYD (11) y Educación Primaria y Educación Primaria Mención Educación Física (10).

Las ofertas diferenciadoras que contemplan conocimientos de las artes escénicas son en la oferta de grados, el programa de Educación infantil. Mención Educación a través del Movimiento, la Plástica y la Música, en los posgrados, el Máster Universitario en Creación Audiovisual y Artes Escénicas y en otras ofertas académicas los programas de Experto Universitario en Estudios Flamencos y el Diploma de Especialización en Teatro Aplicado y Ciencias Sociales. Es evidente como los espacios conferidos a las artes escénicas tienden a ocupar espacios más reducidos, asociados al enfoque multidisciplinar, en el caso de la danza, su alusión continúa siendo mínima y no explícita. Asiduamente aparecerá en las ofertas diferenciadoras referidas a las artes escénicas, el término música, teatro, plásticas y para referirse a la danza, su denominación se sustituye por diversas denominaciones, ejemplo de ello es el grado en Educación Infantil Mención Educación a través del Movimiento, la Plástica y la Música.

Por otro lado los programas de Máster referidos a la Actividad Física que contemplan contenidos de danza tienen carácter investigativo. (Ver tabla 3.18).

**Tabla 3.18. Frecuencia de la Danza como asignatura en las Universidades de la Comunidad Autónoma de Andalucía.**

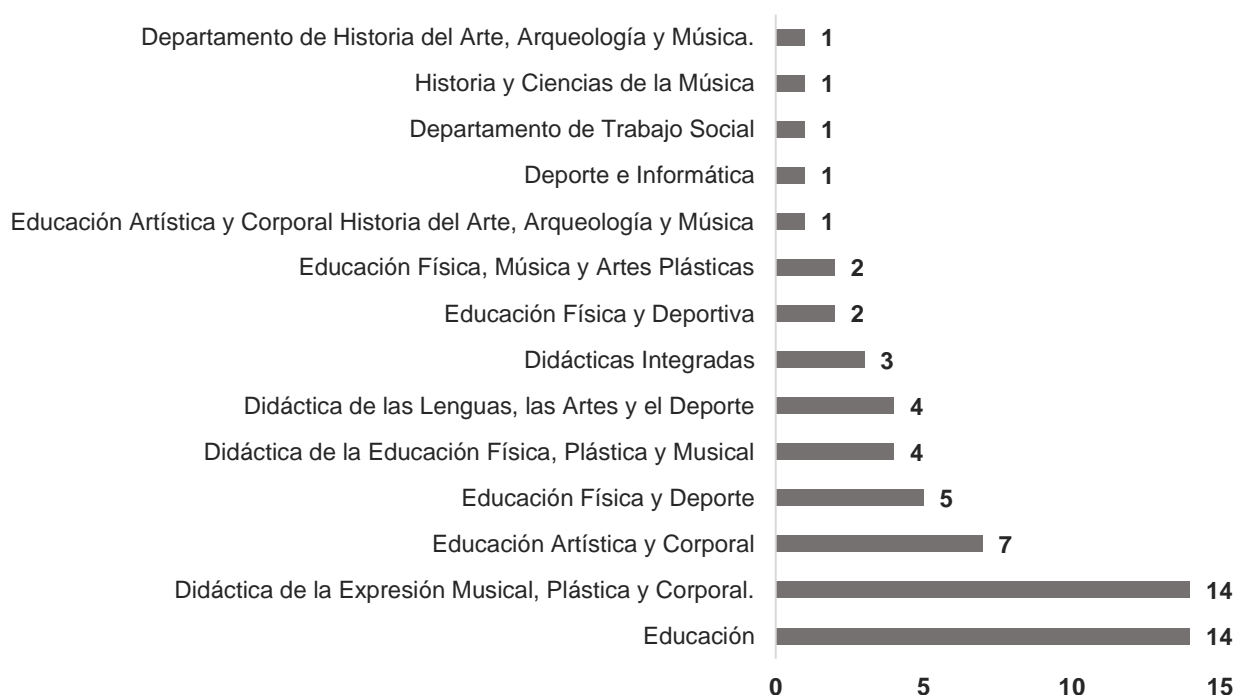
|  | Universidades Comunidad Autónoma de Andalucía |          |          |          |          |          |          |          |          |          |          | Total     |
|--|---|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|-----------|
|  | UAL   | UCA      | UCO      | UGR      | UHU      | UJA      | UMA      | UPO      | USE      | ULA      | UNIA     |           |
| <b>Titulaciones de Grado</b>   |   |          |          |          |          |          |          |          |          |          |          |           |
| Graduado o Graduada en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte   | 3   | 1        | -        | 2        | 2        | -        | -        | 1        | 2        | -        | -        | 11        |
| Graduado o Graduada en Educación Infantil  | 3   | 1        | 4        | 3        | -        | 2        | 1        | -        | 1        | -        | -        | 16        |
| Graduado o Graduada en Educación Primaria  | 1   | -        | -        | -        | 1        | 2        | 3        | -        | 2        | -        | -        | 10        |
| Graduado o Graduada en Educación Primaria. Mención Educación Física  | 4   | 1        | 2        | 1        | 1        | 1        | -        | -        | -        | -        | -        | 10        |
| Graduado o Graduada en Educación Primaria. Mención en Música   | 1   | -        | 2        | -        | -        | -        | -        | -        | -        | -        | -        | 3         |
| Graduado o Graduada en Educación infantil. Mención Educación a través del Movimiento, la Plástica y la Música                                      | -   | 1        | -        | -        | -        | -        | -        | -        | -        | -        | -        | 1         |
| Graduado o Graduada en Educación Infantil. Mención en Música   | 1   | -        | -        | -        | -        | -        | -        | -        | -        | -        | -        | 1         |
| Graduado o Graduada en Historia y Ciencias de la Música  | -   | -        | -        | 1        | -        | -        | -        | -        | -        | -        | -        | 1         |
| Graduado o Graduada en Gestión Cultural  | -   | -        | 1        | -        | -        | -        | -        | -        | -        | -        | -        | 1         |
| <b>Total</b>   | <b>13</b>                                     | <b>4</b> | <b>9</b> | <b>7</b> | <b>4</b> | <b>5</b> | <b>4</b> | <b>1</b> | <b>5</b> | <b>-</b> | <b>-</b> | <b>54</b> |
| <b>Titulaciones de Doble Grado</b>   |   |          |          |          |          |          |          |          |          |          |          |           |
| Graduado o Graduada en Educación Primaria y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte  | -   | -        | -        | 2        | -        | -        | -        | -        | -        | -        | -        | 2         |
| <b>Total</b>   | <b>-</b>                                      | <b>-</b> | <b>-</b> | <b>2</b> | <b>-</b> | <b>-</b> | <b>-</b> | <b>-</b> | <b>-</b> | <b>-</b> | <b>-</b> | <b>2</b>  |
| <b>Titulaciones de Máster Universitario</b>  |   |          |          |          |          |          |          |          |          |          |          |           |
| Máster Universitario en Investigación de Educación Física y Ciencias del Deporte   | -   | -        | -        | -        | 1        | -        | -        | -        | -        | -        | -        | 1         |
| Máster Universitario en Creación Audiovisual y Artes Escénicas   | -   | -        | -        | -        | -        | -        | 2        | -        | -        | -        | -        | 2         |
| Máster Universitario en Investigación en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte   | 1   | -        | -        | -        | -        | -        | -        | -        | -        | -        | -        | 1         |
| <b>Total</b>   | <b>1</b>                                      | <b>-</b> | <b>-</b> | <b>-</b> | <b>1</b> | <b>-</b> | <b>2</b> | <b>-</b> | <b>-</b> | <b>-</b> | <b>-</b> | <b>4</b>  |
| <b>Otras Titulaciones académicas</b>   |   |          |          |          |          |          |          |          |          |          |          |           |
| Experto Universitario en Estudios Flamencos  | -   | -        | -        | -        | -        | -        | 3        | -        | -        | -        | -        | 3         |
|  |   |          |          |          |          |          | <b>3</b> | <b>-</b> | <b>-</b> | <b>-</b> | <b>-</b> | <b>3</b>  |
| Diploma de Especialización en Teatro Aplicado y Ciencias Sociales. La práctica cultural del teatro en estrategias de resistencias y empoderamiento | -   | -        | -        | -        | -        | -        | -        | 1        | -        | -        | -        | 1         |
| <b>Total</b>   | <b>-</b>                                      | <b>-</b> | <b>-</b> | <b>-</b> | <b>-</b> | <b>-</b> | <b>3</b> | <b>1</b> | <b>-</b> | <b>-</b> | <b>-</b> | <b>4</b>  |
|  | <b>14</b>                                     | <b>4</b> | <b>9</b> | <b>9</b> | <b>5</b> | <b>5</b> | <b>9</b> | <b>2</b> | <b>5</b> | <b>-</b> | <b>-</b> | <b>64</b> |

*Fuente:* Registro de Universidades, Centros y Títulos RUCT. Portal Web Institucional de las Universidades: Planes de Estudio y Guías Docentes.

Los Departamentos que contiene mayor porcentaje de asignaturas de danza son los referidos a la didáctica, y los que recogen la actividad física y la música. De la figura 3.22 se extrae a través de la denominación de los departamentos que albergan los conocimientos artísticos una serie de asociaciones que en cierta manera desvelan la percepción que se tiene del lenguaje artístico corporal en relación a las artes en general y a estas dentro del contexto universitario. Una asociación que se plantea a manera de interrogantes:

- Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal - Si hay Música, y Plásticas (disciplinas artísticas específicas) ¿porque no se reconoce la Danza (como disciplina artística específica referida a cuerpo expresivo) y se sustituye por Corporal?
- Educación Artística y Corporal – ¿Por qué se distingue lo corporal fuera de lo artístico?, en otras palabras ¿por qué se ve necesario agregar el término “y Corporal”, dentro de la Educación Artística?
- Didáctica de la Educación Física, Plástica y Musical – Se reúne en solo departamento dos disciplinas artísticas la Música y la Plástica, pero el lenguaje artístico corporal que entendemos como danza no se contempla y se desarrolla la educación corporal a través de la educación física que tradicionalmente en España ha tenido una visión más deportiva a pesar de la presencia de la EC en el currículum escolar.

**Figura 3.22. Departamentos donde se circunscriben asignaturas de Danza en las Universidades de la Comunidad Autónoma de Andalucía**



*Fuente:* Registro de Universidades, Centros y Títulos RUCT. Portal Web Institucional de las Universidades: Planes de Estudio y Guías Docentes

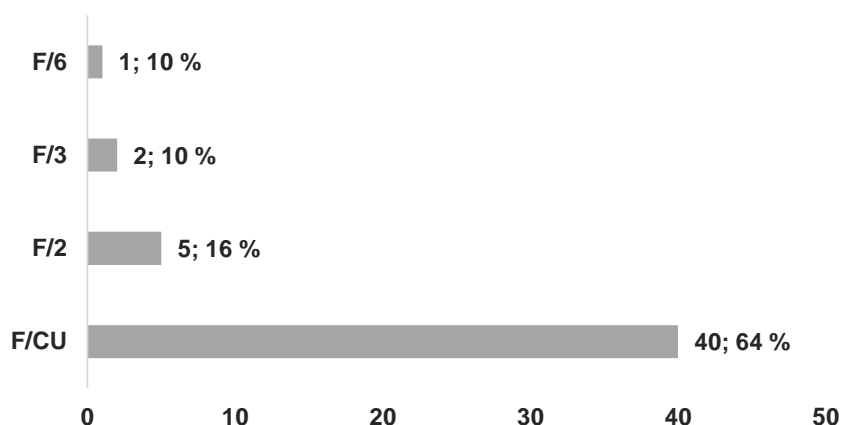
### **Asignatura**

El porcentaje de contenidos de danza en las asignaturas se presenta de dos formas una explícita, es decir la utilización del término danza en los contenidos expuestos en las guías docentes y otra implícita asiduamente asociada a los constructos y descriptores de la Expresión Corporal, disciplina que alberga elementos esenciales de la naturaleza y de la práctica educativa dancística. El análisis estadístico descriptivo revela una diversidad de asignaturas significativa correspondiente a un 64% de casos únicos ( $f: 40$ ). Por otro lado se registra tres agrupaciones de frecuencias (F/2, F/3 y F/6).

La agrupación F/2 contienen seis asignaturas: Actividades rítmicas y expresivas, Expresividad y creatividad corporal en la infancia, Cuerpo y motricidad: expresividad y comunicación, Taller de escenografía y danza educativa, Expresión corporal y danza y Expresión y comunicación corporal. Como puede verse en sus denominaciones existe una prevalencia de la relación que guarda los conceptos de: expresión, cuerpo / corporal, danza, motricidad y creatividad.

La agrupación F/3 y F/6 albergan una única asignatura, donde la expresividad es la constante. F/3: Didáctica de la expresión y comunicación musical y F/6: Expresión Corporal. (Ver figura 3.23).

**Figura 3.23. Diversidad y frecuencia de las asignaturas de Danza en las Universidades de la Comunidad Autónoma de Andalucía**



*Nota:* F/CU, hace referencia a la frecuencia de caso único; F/2, F/3 y F/6 hace referencia a la frecuencia con que se registra una asignatura.

*Fuente:* Registro de Universidades, Centros y Títulos RUCT. Portal Web Institucional de las Universidades: Planes de Estudio y Guías Docentes

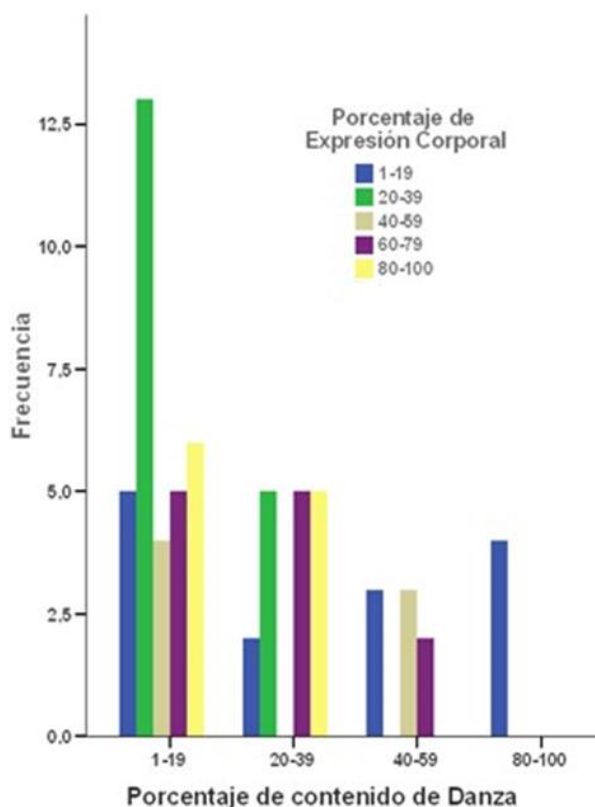
Con respecto a la relación entre los porcentajes de contenidos de Danza y Expresión Corporal en las asignaturas, el análisis estadístico descriptivo revela que cuanto menor es el contenido de Danza (1-19), mayor es la variabilidad de porcentajes de Expresión Corporal. (Ver figura 3.24).

La mayor frecuencia de asociación de rangos entre ambas disciplinas es la relación D: 1-19 / EC: 20-39, una relación que evidencia la presencia de otros contenidos diferentes a las disciplinas en mención y que probablemente corresponda a aspectos didácticos disciplinares, fundamentos pedagógicos y manifestaciones de la Motricidad Humana, entre otros. Recordar los dos ámbitos más representativos que albergan módulos y materias relativas a la danza. Por otra parte la frecuencia mínima de asociación es la relación D 20-39 / EC 1-19 menor a 2,4 (ver figura 3.16).

El rango de EC 1-19 aparece en todos los rangos de Danza (1-19, 20-39, 40-59 y 80-100), confirmando su importancia y consolidación a lo largo de tres décadas de presencia en los programas de Educación y CAFYD.

La diversidad de aspectos que aborda la EC: Expresividad, Comunicación, Creatividad y Estética, la sitúan como la disciplina de mayor referencia, No obstante, se evidencia una paulatina apertura a una diversidad de asignaturas que contemplan diversos enfoques que en cierta medida hacen alusión a contenidos, enfoques y metodologías que se acercan más a las artes y en el caso que nos ocupa a la danza y a las artes escénicas en general.

**Figura 3.24. Relación entre los contenidos de Danza y Expresión Corporal**



*Fuente:* Registro de Universidades, Centros y Títulos RUCT. Portal Web Institucional de las Universidades: Planes de Estudio y Guías Docentes

A continuación se expone el análisis más específico de la sub variable asignatura que esclarece la presencia de la danza desde dos enfoques el primero como asignatura y segundo como contenido de estudio dentro de las guías docentes de asignaturas que en su denominación no contemplan el término danza, encontrando su asociación alrededor de conceptos y disciplinas con las que se relaciona por su naturaleza expresiva, artística y corporal, una dimensión trídica de la danza como lo expone el segundo capítulo de la Tesis.

En este sentido es preciso traer a colación dos características de la sub variable asignatura expuestas en apartados anteriores, en primer lugar el porcentaje de asignaturas



explícitas 30,25 % y el porcentaje de asignaturas con contenidos implícitos 64,74 %. En segundo lugar el porcentaje significativo de diversidad de asignaturas 64% de casos únicos registrados.

No obstante, el análisis de los contenidos abarca el total de las asignaturas que corresponde a cada Comunidad Autónoma, en este caso 64 asignaturas en la Comunidad Autónoma de Andalucía. Por otro lado el análisis permite asociar la asignatura con los programas académicos o titulaciones que los contiene. (Ver tabla 3.19).

**Tabla 3.19. Porcentaje de Danza y Expresión Corporal en las Guías Docentes**

| <u>Titulación</u>  | <u>Asignatura</u>  | <u>% Danza</u> | <u>% EC</u> |
|--|--|----------------|-------------|
| EU/ Estudios Flamencos   | El baile   | 100            | 0           |
| Teatro Aplicado y Ciencias Sociales.                               | Taller práctico con Danza Mobile   | 100            | 0           |
| MU/ Creación Audiovisual y Artes Escénicas                         | Relaciones comunicacionales entre música, danza y teatro   | 80             | 0           |
| G/ Historia y Ciencias de la Música                                | Música y Escena  | 80             | 0           |
| G/ Educación Primaria  | Formación Rítmica y Danza  | 50             | 50          |
| EU/ Estudios Flamencos   | Taller: Introducción a la práctica flamenca y materialización de los conocimientos adquiridos: cante, baile y toque en d | 50             | 0           |
|  | Taller: Materialización de los conocimientos adquiridos: cante, baile y toque en directo.                                | 50             | 0           |
| G/ Educación Infantil  | Corporeidad y desarrollo emocional en la edad infantil   | 50             | 50          |
| MU/ Investigación en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte | Corporeidad, Investigación Narrativa y Construcción de Identidades   | 50             | 0           |
| G/ Educación Primaria - Educación Física                           | Expresión Corporal   | 50             | 50          |
| G/ Ciencias de la Actividad Física y del Deporte                   | Expresión Corporal y Danza   | 33             | 68          |
|  | Juegos, Danzas y Deportes Tradicionales Alternativos   | 30             | 70          |
| G/ Educación Primaria - Educación Física                           | Actividad Física Artístico-expresiva   | 30             | 30          |
| G/ Educación Primaria - Educación Física                           | Expresión y Comunicación Corporal  | 30             | 70          |
| G/ Educación Primaria  |  |                |             |
| G/ Educación Infantil  | Expresión Corporal   | 28             | 72          |
| G/ Ciencias de la Actividad Física y del Deporte                   |  |                |             |
| G/ Educación Primaria - Educación Física                           | Actividades Rítmicas y Expresivas  | 25             | 25          |
| G/ Educación Infantil  | Taller de Escenografía y Danza Educativa   | 25             | 20          |
| G/ Educación Primaria - Educación Física                           | La Expresión Corporal como Recurso Expresivo y Comunicativo  | 20             | 80          |
| MU/ Investigación de Educación Física y Ciencias del Deporte       | La puesta en escena teatral, musical, coreográfica y cinematográfica: procesos creativos                                 | 20             | 0           |
| G/ Ciencias de la Actividad Física y del Deporte                   | Cuerpo, Conciencia y Movimiento  | 20             | 0           |
| G/ Educación Primaria  | Didáctica de la Expresión y Comunicación Musical   | 15             | 30          |
| G/ Educación Primaria - Música                                     |  |                |             |
| G/ Educación Infantil - Música                                     | Actividades Físicas Creativas y Comunicativas  | 15             | 40          |
| G/ Educación Primaria - Educación Física                           |  |                |             |
| G/ Educación Infantil  | Estrategias y Recursos Didácticos en Educación Corporal, Musical y Plástica  | 15             | 20          |

|  |   |    |     |
|--|---|----|-----|
| G/ Ciencias de la Actividad Física y del Deporte                                   | Actividades expresivas y corporales   | 10 | 90  |
|  | Lenguajes y manifestaciones artísticas y corporales.                                  | 10 | 30  |
| G/ Educación Primaria - Educación Física   | Cuerpo y Motricidad: Expresividad y Comunicación                                      | 10 | 90  |
| G/ Educación infantil - Educación a través del Movimiento, la Plástica y la Música | Tratamiento de la Motricidad en el Currículum de la Educación Infantil                | 10 | 20  |
|  | El Lenguaje Musical a través del Movimiento y los Instrumentos Escolares              | 10 | 30  |
| G/ Educación Primaria - Música   | El Movimiento a través de la Expresión Musical y su Didáctica                         | 10 | 20  |
| MU/ Investigación de Educación Física y Ciencias del Deporte                       | Investigación en Expresión Corporal   | 10 | 20  |
| G/ Educación Infantil  | Desarrollo de la Expresión Musical en la Edad Infantil                                | 5  | 5   |
| G/ Gestión Cultural  | Organización y gestión de eventos y actividades musicales y escénicas                 | 5  | 0   |
| G/ Educación Primaria  | Actividades Físico-Expresivas   | 4  | 80  |
|  | Expresividad y Creatividad Corporal en la Infancia                                    | 0  | 60  |
| G/ Educación Infantil  | Bases para el Desarrollo de la Motricidad   | 0  | 40  |
|  | Comportamiento Motor en el Niño y la Niña de 0 a 6 años                               | 0  | 30  |
| DG/Educación Primaria y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte              | Expresión Corporal y Juegos   | 0  | 70  |
| G/ Educación Infantil  | Motricidad en la Educación Infantil   | 0  | 60  |
|  | Técnicas de Educación Motriz en Edades Tempranas                                      | 0  | 30  |
| G/ Educación Primaria - Educación Física   | Contenidos y Recursos para el Desarrollo de la Educación Física en Educación Primaria | 0  | 50  |
| G/ Ciencias de la Actividad Física y del Deporte                                   | Nuevas Tendencias en Actividades Físicas Expresivas                                   | 0  | 40  |
| G/ Educación Primaria  | Educación Física y su Didáctica en Primaria.  | 0  | 30  |
| G/ Educación Infantil  | Didáctica de la Educación Física Infantil   | 0  | 20  |
| G/ Educación Primaria  | Educación Física y su Didáctica II  | 0  | 15  |
|  | Expresión Corporal en la Educación Infantil   | 0  | 90  |
| G/ Educación Infantil  | Didáctica de la Educación Física  | 0  | 7   |
|  | Expresión Corporal en la Infancia   | 0  | 100 |
| G/ Educación Primaria  | Fundamentos y Currículum de la Educación Física en Primaria                           | 0  | 15  |
| G/ Ciencias de la Actividad Física y del Deporte                                   | Expresión Corporal II   | 0  | 70  |

*Fuente:* Registro de Universidades, Centros y Títulos RUCT. Portal Web Institucional de las Universidades: Planes de Estudio y Guías Docentes

En primer lugar se observa un mínimo de asignaturas con un porcentaje elevado de contenidos de danza (4/64). Estas asignaturas se asocian a ámbitos de las artes escénicas y dentro de programas de posgrados u otras ofertas académicas como es el caso del título de Experto Universitario de Estudios Flamencos de la Universidad de Málaga. También se evidencia una percepción más abierta a contemplar la danza en detrimento de la EC en programas de posgrados y otras ofertas académicas, también en ámbitos de las artes escénicas y en la actividad física, ejemplo es la asignatura Corporeidad, Investigación Narrativa y

Construcción de Identidades del Master Universitario Oficial Investigación en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de la Universidad de Almería.

Por otro lado se observa que el contenido de danza de las asignaturas en los programas de grado suele ser inferiores al 50%, con dos excepciones la asignatura de Formación rítmica y danza y Expresión Corporal. Así mismo la asignatura Formación rítmica y danza contemplada en los planes de estudio de Educación desde el año 1991, suele albergar en proporciones iguales los contenidos de danza y música, cabe destacar el desarrollo de la asignatura a lo largo de 27 años de consolidación.

Del total de asignaturas (64), solo cinco utilizan el término danza en su denominación y se encuentran en los grados de Educación Primaria / asignatura - Formación rítmica y Danza; Educación Infantil / asignaturas- Taller de Escenografía y Danza Educativa y CAFYD / asignatura - Expresión Corporal y Danza, Juegos, Danzas y Deportes Tradicionales Alternativos; en el Máster Universitario Creación Audiovisual y Artes Escénicas / asignatura - Relaciones comunicacionales entre música, danza y teatro, y dentro de otras ofertas formativas en el Diploma de Especialización de Teatro Aplicado y Ciencias Sociales / Taller práctico con Danza Mobile y en el Experto Universitario en Estudios Flamencos / tres asignaturas asociadas al baile flamenco.

El 92 % de las asignaturas no contiene término danza en su denominación haciendo uso de otros términos que relacionan la actividad física en su cualidad expresiva, denominaciones como, Actividad Física Artístico-expresiva, Actividades Rítmicas y Expresivas, Actividades Físicas Creativas y Comunicativas y Cuerpo y Motricidad: Expresividad y Comunicación entre otras.

Para efectos de exposición se asocia los contenidos de danza en tres conjuntos de disciplinas con las que se relaciona, en primer lugar su relación más directa con las Artes Escénicas, en segundo lugar con la Música y en tercer lugar con la actividad física.

En el primer ámbito se encuentra concentrada en los programas de posgrado con un porcentaje mínimo 6,4% y de forma explícita en las guías docentes. En el segundo espacio se relaciona desde dos ámbitos, el primero con mayor representatividad en las asignaturas relativas a la Música en los grados de Educación, con una diversidad de denominaciones y enfoques. En este conjunto de asignaturas el porcentaje de danza es mínimo, presentando una relación de contenidos corporales en la enseñanza musical—entre las disciplinas de Danza y Expresión Corporal, entre la asociación: Danza10 % / EC 30 % y Danza15 % / EC 30 %. En un segundo ámbito en los estudios de Musicología e Historia y Ciencias de la Música, donde los contenidos de danza están asiduamente asociados a la música escénica con un enfoque histórico, en este

sentido, es preciso señalar que a pesar de la importante relación de ambas disciplinas a lo largo de la historia, muy pocas universidades las contempla en sus planes de estudios.

En el tercer y último espacio donde se relaciona con la actividad física, se encuentra la mayor diversidad de denominaciones de asignaturas y porcentajes de contenidos de danza en las guías docentes. Las asignaturas relacionadas a la Expresión Corporal y Corporeidad presentan un porcentaje mínimo de danza en una relación entre D-30 / EC-70, D-20 / EC-80. Por otro lado el 29 % de asignaturas que no contienen danza explícitamente en los temarios de las guías docentes están asociadas a la Didáctica de la EF, Motricidad, Comportamiento motor, técnica motriz, fundamento y currículum de EF.

Un dato revelador de la complejidad de abordajes es la diversidad de porcentajes entre una misma disciplina. En el caso de la EC se observa una diversidad de enfoques y porcentajes que no solo se asocian al ámbito y ciclo de estudio, sino que además dentro de un mismo ciclo y ámbito de estudio suele presentar importantes diferencias.

### 3.3.2.2 Comunidad Autónoma de Cataluña

Cataluña es la segunda comunidad autónoma que contiene asignaturas de danza en sus programas académicos, con una diferencia leve de dos registros a diferencia de Andalucía. De las doce universidades que contiene, diez albergan un total de 62 asignaturas. Las mayores frecuencias registradas se sitúan en la Universidad de Barcelona (13), la Universidad Rovira i Virgili (11) y la Universidad de Girona (10) y en los programas de grado y doble grados (53), distribuidos en Grado en Educación Infantil (17), CAFYD (6) y Educación Primaria (5). (Ver tabla 3.20).

Destaca en las ofertas de posgrado el Master Propio Danza Movimiento Terapia de orientación profesional de la Universidad de Barcelona con un registro de cinco asignaturas que contemplan de forma explícita la danza en todos los módulos que la conforman. Una oferta circunscrita al Departamento de Psicología Clínica y de la Salud en colaboración con el Aula de Dansa-Cultura en Viu (Vicerectorat d'Estudiants i de Cultura). Desde su primera edición en el año 2003 se le reconoce referente de la formación profesional del terapeuta de la danza y el movimiento en Cataluña y España. La oferta diferenciadora de los programas de grado se encuentra en los grados de Educación Infantil y Educación Primaria ambos con mención en Educación Musical y Danza de la Universidad Rovira i Virgili. En las ofertas de posgrado se observa una apertura a las artes escénicas desde enfoques investigativos, terapéuticos e interdisciplinarios.

**Tabla 3.20. Frecuencia de la Danza como asignatura en las Universidades de la Comunidad Autónoma de Cataluña**

|   | Universidades de la Comunidad Autónoma de Cataluña |          |           |           |          |          |          |           |          |          |          |          | Total     |
|---|--|----------|-----------|-----------|----------|----------|----------|-----------|----------|----------|----------|----------|-----------|
|   | UAO  | UAB      | UBA       | UDG       | UIC      | UDL      | URLL     | URV       | UVIC     | UOC      | UPC      | UPF      |           |
| <b>Titulaciones de Grado</b>  |  |          |           |           |          |          |          |           |          |          |          |          |           |
| G/ Ciencias de la Actividad Física y del Deporte                                  | -  | -        | 1         | 1         | -        | -        | 1        | 1         | 1        | -        | -        | 1        | 6         |
| G/ Educación Infantil   | 1  | 4        | 1         | -         | 3        | 3        | 2        | 3         | -        | -        | -        | -        | 17        |
| G/ Educación Primaria   | -  | -        | -         | -         | 1        | -        | 2        | 2         | -        | -        | -        | -        | 5         |
| G/ Educación Primaria. Mención Educación Física                                   | -  | 1        | 1         | -         | 1        | -        | -        | -         | -        | -        | -        | -        | 3         |
| G/ Educación Primaria. Mención en Música  | -  | -        | 1         | -         | -        | -        | -        | -         | -        | -        | -        | -        | 1         |
| G/ Maestro en Educación Infantil  | -  | -        | -         | 3         | -        | -        | -        | -         | -        | -        | -        | -        | 3         |
| G/ Maestro en Educación Primaria  | -  | -        | -         | 1         | -        | -        | -        | -         | -        | -        | -        | -        | 1         |
| G/ Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Mención en Educación Física      | -  | -        | 1         | -         | -        | -        | -        | -         | 1        | -        | -        | -        | 2         |
| G/ Educación Infantil. Mención en Motricidad Infantil                             | -  | -        | 1         | -         | -        | -        | -        | -         | -        | -        | -        | -        | 1         |
| G/ Artes Escénicas  | -  | -        | -         | 5         | -        | -        | -        | -         | -        | -        | -        | -        | 5         |
| G/ Educación Infantil. Mención Educación Física                                   | -  | -        | -         | -         | 1        | -        | -        | -         | -        | -        | -        | -        | 1         |
| G/ Educación Infantil. Mención Educación Musical y Danza                          | -  | -        | -         | -         | -        | -        | -        | 3         | -        | -        | -        | -        | 3         |
| G/ Educación Primaria. Mención Educación Música y Danza                           | -  | -        | -         | -         | -        | -        | -        | 2         | -        | -        | -        | -        | 2         |
|   | <b>1</b>   | <b>5</b> | <b>6</b>  | <b>10</b> | <b>6</b> | <b>3</b> | <b>5</b> | <b>11</b> | <b>2</b> | <b>-</b> | <b>-</b> | <b>1</b> | <b>50</b> |
| <b>Titulaciones de Doble Grado</b>  |  |          |           |           |          |          |          |           |          |          |          |          |           |
| DG/ Educación Primaria y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte            | -  | -        | -         | -         | -        | 1        | -        | -         | -        | -        | -        | -        | 1         |
| DG/ Educación Infantil y Grado en Educación Primaria                              | -  | -        | -         | -         | -        | 2        | -        | -         | -        | -        | -        | -        | 2         |
|   |  |          |           |           |          | <b>3</b> |          |           |          |          |          |          | <b>3</b>  |
| <b>Titulaciones de Posgrado - Máster Universitario Oficiales y Máster Propios</b> |  |          |           |           |          |          |          |           |          |          |          |          |           |
| MU/ Investigación en Educación. Especialidad Arte, Cuerpo y Movimiento            | -  | 1        | -         | -         | -        | -        | -        | -         | -        | -        | -        | -        | 1         |
| MU/ Educación Interdisciplinaria de las Artes                                     | -  | -        | 1         | -         | -        | -        | -        | -         | -        | -        | -        | -        | 1         |
| MU/ Estudios Teatrales  | -  | 1        | -         | -         | -        | -        | -        | -         | -        | -        | -        | -        | 1         |
| MU/ Actividad Física y Educación  | -  | -        | 1         | -         | -        | -        | -        | -         | -        | -        | -        | -        | 1         |
| MP/ Danza Movimiento Terapia  | -  | -        | 5         | -         | -        | -        | -        | -         | -        | -        | -        | -        | 1         |
|   |  | <b>2</b> | <b>7</b>  |           |          |          |          |           |          |          |          |          | <b>5</b>  |
| <b>TOTAL</b>  | <b>1</b>   | <b>7</b> | <b>13</b> | <b>10</b> | <b>6</b> | <b>6</b> | <b>5</b> | <b>11</b> | <b>2</b> | <b>-</b> | <b>-</b> | <b>1</b> | <b>62</b> |

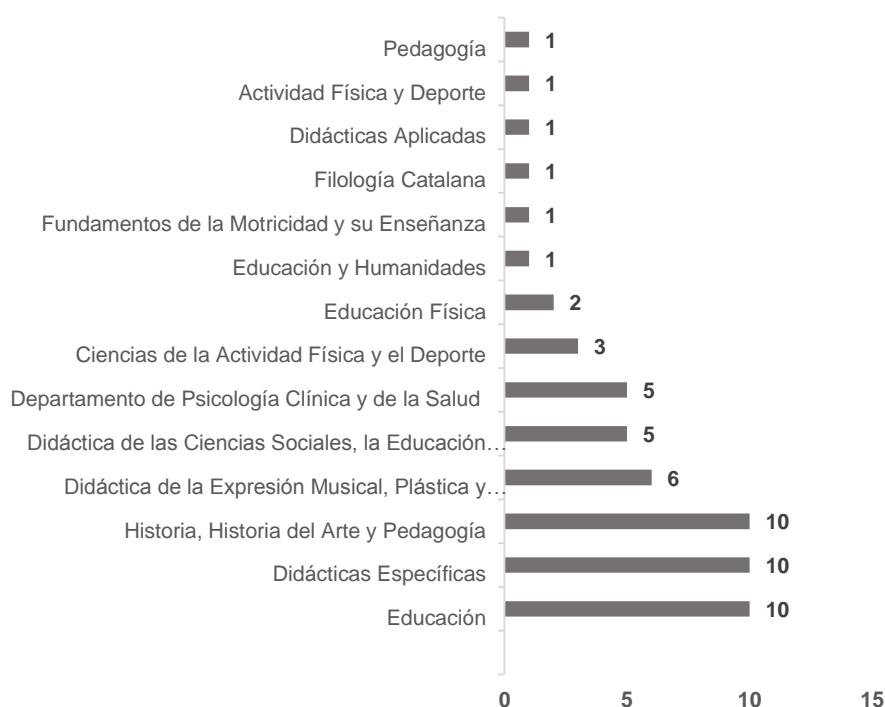
*Fuente:* Registro de Universidades, Centros y Títulos RUCT. Portal Web Institucional de las Universidades: Planes de Estudio y Guías Docentes

Por otro lado, prevalecen los espacios reducidos de las artes escénicas asociados al enfoque multidisciplinar. En el caso de la Danza su presencia es reducida y mayormente

implícita no explícita. También aparecerá en las ofertas diferenciadoras referidas a las artes escénicas, el término música, teatro, plásticas y para referirse a la danza, su denominación se sustituye por diversas denominaciones.

Con respecto a los departamentos que circunscriben las asignaturas, el análisis estadístico descriptivo revela una diversidad significativa (14 departamentos). Los departamentos que albergan mayor porcentaje de asignaturas de danza son los referidos a la educación, didácticas específicas y aplicadas, y los que recogen la actividad física y la música. Por otro lado destacan como departamentos poco usuales de asociarse con la danza el Departamento de Psicología Clínica y de la Salud y el Departamento de Filología Catalana, espacios que circunscriben programas de posgrado referentes a las artes escénicas y al ámbito terapéutico. De igual manera es inusual encontrar asignaturas de danza pertenecientes a grados en Educación circunscritas al Departamento de Historia, Historia del Arte y Pedagogía, como es el caso de la Universidad Rovira i Virgili. (Ver figura 3.25).

**Figura 3.25. Frecuencia de Departamentos que contiene asignaturas de Danza en las Universidades de la Comunidad Autónoma de Cataluña**



*Fuente:* Registro de Universidades, Centros y Títulos RUCT. Portal Web Institucional de las Universidades: Planes de Estudio y Guías Docentes.

### Asignatura

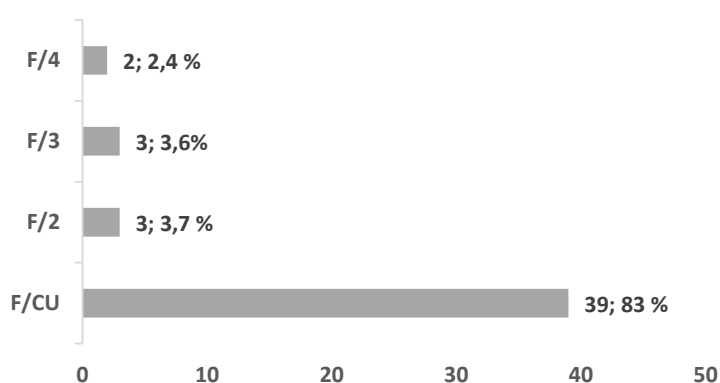
En consonancia con Andalucía el análisis estadístico descriptivo revela una diversidad de asignaturas significativa correspondiente a un 81% de casos únicos (f: 39). Una diversidad más acentuada y que además evidencia un enfoque amplio y diverso entre disciplinas ejemplo de ello son las siguientes asignaturas: Valores y Diversidad en la Escuela: Investigar desde el Arte y la Educación Física, Conciencia Corporal y Actividades Físicas con Soporte Musical, Sonido, Ritmo y Movimiento, Danza y Artes Creativas en Educación, Técnicas de Interpretación en Lenguajes Corporales, Actividades Coreográficas con Soporte Musical y Metodologías de Investigación en Danza entre otras.

Por otro lado se registra tres agrupaciones de frecuencias (F/2, F/3 y F/4) que albergan una media de tres asignaturas con un porcentaje inferior a 5% cada una.

La agrupación F/2 contienen tres asignaturas: Danza y Expresión Corporal Música, Expresión Plástica y Corporal I y Didáctica de la Música y la Danza en Primaria. Como puede evidenciarse en sus denominaciones, existe una prevalencia del ámbito didáctico expresivo en la relación a las disciplinas artísticas de danza, música y plástica.

La agrupación F/3 contiene también tres asignaturas: Música, Expresión Plástica y Corporal II, Música, Expresión Plástica y Corporal III y Danza: La Música en Movimiento. La agrupación F/4 contempla las dos asignaturas más representativas: Expresión Corporal y Expresión Corporal y Danza. (Ver figura 3.26).

**Figura 3.26. Frecuencia y diversidad de las asignaturas de Danza**



*Nota:* F/CU, hace referencia a la frecuencia de caso único; F/2, F/3 y F/4 hace referencia a la frecuencia con que se registra una asignatura

*Fuente:* Registro de Universidades, Centros y Títulos RUCT. Portal Web Institucional de las Universidades: Planes de Estudio y Guías Docentes.

Con respecto a la relación entre los porcentajes de contenidos de Danza y Expresión Corporal en las asignaturas, el análisis estadístico descriptivo revela que cuanto menor es el contenido de Danza (1-19), mayor es la variabilidad de porcentajes de Expresión Corporal. (Ver figura 3.27).

La mayor frecuencia de asociación de rangos entre ambas disciplinas es la relación D: 0-19 / EC: 0-19, una relación que evidencia la presencia significativa de otros contenidos diferentes a las disciplinas en mención y que probablemente corresponda a aspectos didácticos disciplinares, fundamentos pedagógicos y manifestaciones de la Motricidad Humana, entre otros. Recordar los dos ámbitos más representativos que albergan módulos y materias relativas a la danza. (Ver figura 3.16). Por otra parte la frecuencia mínima de asociación es la relación D 60-79 / EC 1-19 inferior a 2,0.

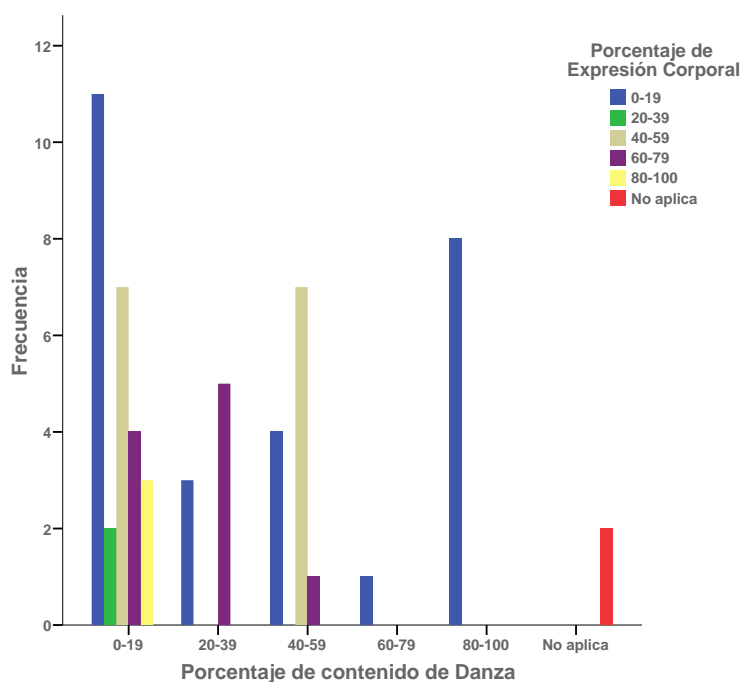
El rango mínimo de EC 1-19 aparece con diferentes proporciones en todos los rangos de Danza (1-19, 20-39, 40-59 y 80-100), confirmando su importancia y consolidación a lo largo de tres décadas de presencia en los programas de Educación y CAFYD. Por otro lado, es escasa la diversidad de rangos de EC en el resto de rangos de Danza (20-39, 40-59 y 80-100), prevaleciendo a diferencia del mínimo ya mencionado, los rangos EC 40-59 y EC 60-79.

De lo anterior se deduce que en la diversidad de asignaturas, un 81% de casos únicos, existe una significativa presencia de otros contenidos diferentes a la Danza y la EC evidenciando un abordaje interdisciplinar de las asignaturas.

Otro dato revelador es la relación D 80-100 y EC 0-19, con una frecuencia superior a ocho, una implicación de la danza más posicionada.



**Figura 3.27. Relación entre los contenidos de Danza y Expresión Corporal**



*Fuente:* Registro de Universidades, Centros y Títulos RUCT. Portal Web Institucional de las Universidades: Planes de Estudio y Guías Docentes

Respecto al análisis del porcentaje conferido a la Danza en las guías docentes en la Comunidad de Cataluña, se evidencia una mayor presencia de asignaturas con un porcentaje elevado, ocho asignaturas con un 100%, una asignatura con un 70 % y once asignaturas con un 50%. El conjunto de asignaturas con el 100 % de contenidos de danza se encuentran en los programas de: Grado en Artes Escénicas, Grado Educación Mención Educación Musical y Danza y Máster Universitario de Educación Interdisciplinar de las Artes.

Por otro lado se observa un proporción igual Danza 50% y Expresión Corporal 50% en las asignaturas de: Expresión Corporal, Expresión Corporal y Danza y Danza y Expresión Corporal, pertenecientes a los programas de grado en Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Primaria Mención Educación Física y CAFYD y en el doble grado de Educación Primaria y CAFYD.

También se evidencia un total de 16 asignaturas con una relación de porcentajes de Danza 0% y diversidad de porcentajes de EC. Este conjunto de asignaturas posee diversas nomenclaturas y suelen estar asociadas con la música y el cuerpo expresivo con fines didácticos.

Siendo la Cataluña la segunda Comunidad Autónoma con mayor porcentaje de asignaturas de danza en sus programas educativos, el contenido referido a la danza en las guías docentes es más significativo que en las universidades andaluzas. Una significancia que

responde a la oferta única en el país en Educación Infantil y Primaria con Mención en Educación Musical y Danza de la Universidad Rovira i Virgili y al Máster propio Danza Movimiento Terapia de la Universidad de Barcelona. (Ver tabla 3.21).

**Tabla 3.21. Porcentaje de Danza y Expresión Corporal en las Guías Docentes**

| Titulación  | Asignatura  | Danza % | EC % |
|---|---|---------|------|
| MU/ Educación Interdisciplinar de las Artes       | Danza y Artes Creativas en Educación  | 100     | 0    |
| G/ Artes Escénicas                                | Técnicas de Interpretación en Danza   | 100     | 0    |
| G/ Artes Escénicas                                | Interpretación Escénica: Danza II   | 100     | 0    |
| G/ Educación Primaria                             | Metodologías de Investigación en Danza  | 100     | 0    |
| G/ Educación Primaria                             | Danza: La Música en Movimiento  | 100     | 0    |
| G/ Educación Infantil - Educación Musical y Danza | Danza: La Música en Movimiento  | 100     | 0    |
| G/ Educación Infantil - Educación Musical y Danza | Danza: La Música en Movimiento  | 100     | 0    |
| G/ Educación Infantil - Educación Musical y Danza | La infancia y la Danza  | 100     | 0    |
| G/ CAFYD - Educación Física                       | Actividades Coreográficas con Soporte Musical   | 70      | 0    |
| G/ Educación Primaria - Educación Física          | Expresión Corporal  | 50      | 50   |
| G/ CAFYD  | Expresión Corporal  | 50      | 50   |
| DG/ Educación Primaria y CAFYD                    | Expresión Corporal y Danza  | 50      | 50   |
| G/ Educación Infantil                             | Expresión Corporal y Danza  | 50      | 50   |
| G/ Educación Primaria                             | Expresión Corporal y Danza  | 50      | 50   |
| G/ CAFYD  | Danza y Expresión Corporal  | 50      | 50   |
| G/ CAFYD  | Danza y Expresión Corporal  | 50      | 50   |
| G/ Artes Escénicas                                | Interpretación Escénica: Canto y Danza  | 50      | 0    |
| G/ Educación Infantil - Educación Musical y Danza | Didáctica de la Música y la Danza Infantil  | 50      | 0    |
| G/ Educación Primaria                             | Didáctica de la Música y la Danza en Primaria   | 50      | 0    |
| G/ Educación Infantil - Educación Musical y Danza | Didáctica de la Música y la Danza en Primaria   | 50      | 0    |
| G/ CAFYD  | Expresión Corporal  | 40      | 60   |
| G/ Educación Infantil - Educación Física          | Expresión Corporal  | 30      | 70   |
| G/ CAFYD  | Expresión Corporal y Danza  | 30      | 70   |
| G/ CAFYD - Educación Física                       | Conciencia Corporal y Actividades Físicas con Soporte Musical                           | 30      | 70   |
| G/ Educación Primaria - Música                    | Música y Movimiento: Formación y Didáctica  | 30      | 10   |
| G/ Educación Primaria                             | Formación: Vocal, Auditiva, Rítmica y Danza   | 20      | 10   |
| G/ Educación Infantil                             | Enseñanza y Aprendizaje de la Música, la Expresión Plástica y la Expresión Corporal III | 20      | 0    |
| G/ Educación Infantil                             | Didáctica de la Expresión Corporal en Educación Infantil                                | 20      | 60   |
| G/ CAFYD  | Teoría y Práctica del Juego y Expresión Corporal  | 20      | 60   |
| G/ Educación Infantil                             | Enseñanza y Aprendizaje de la Música, la Expresión Plástica y la Expresión Corporal II  | 15      | 0    |
| MU/ Actividad Física y Educación                  | Manifestaciones Deportivas y Expresivas en Edad Escolar                                 | 15      | 60   |
| G/ Educación Infantil                             | Música, Expresión Plástica y Corporal I   | 10      | 40   |
| G/ Educación Infantil                             | Música, Expresión Plástica y Corporal I   | 10      | 70   |
| G/ Educación Infantil                             | Música, Expresión Plástica y Corporal II  | 10      | 10   |
| G/ Educación Infantil                             | Música, Expresión Plástica y Corporal II  | 10      | 0    |

|  |   |    |     |
|--|---|----|-----|
| DG/ Educación Infantil - Educación Primaria            | Música, Expresión Plástica y Corporal II  | 10 | 0   |
| G/ Educación Infantil                                  | Música, Expresión Plástica y Corporal III   | 10 | 0   |
| DG/ Educación Infantil - Educación Primaria            | Música, Expresión Plástica y Corporal III   | 10 | 0   |
| G/ Educación Infantil                                  | Proyecto Artístico Interdisciplinar   | 10 | 10  |
| G/ Educación Infantil                                  | Educación Física  | 10 | 10  |
| G/ Educación Primaria                                  | Educación Física y su Didáctica en Primaria.  | 0  | 5   |
| G/ Educación Primaria - Educación Física               | Expresión y Comunicación Corporal   | 0  | 100 |
| G/ Educación Infantil                                  | Desarrollo Psicomotor   | 0  | 80  |
| MU/ Investigación Educación - Arte cuerpo y movimiento | Valores y Diversidad en la Escuela: Investigar desde el Arte y la Educación Física          | 0  | 0   |
| G/ Educación Infantil                                  | Expresión Corporal y Musical  | 0  | 50  |
| G/ Educación Infantil - Motricidad Infantil            | Sonido, Ritmo y Movimiento  | 0  | 50  |
| G/ Educación Primaria - Educación Física               | Capacidades perceptivo Motrices y Expresión Corporal  | 0  | 50  |
| G/ Artes Escénicas                                     | Técnicas de Interpretación en Lenguajes Corporales  | 0  | 80  |
| G/ Artes Escénicas                                     | Interpretación Escénica: Lenguajes Corporales   | 0  | 50  |
| G/ Educación Infantil                                  | Expresión Corporal Psicomotricidad y Aprendizaje  | 0  | 40  |
| G/ Educación Infantil                                  | Educación Sensorial y Expresión Corporal  | 0  | 40  |
| G/ Educación Infantil                                  | Música, Expresión Plástica y Corporal III   | 0  | 20  |
| G/ Educación Infantil                                  | Enseñanza y Aprendizaje de la educación Musical, Visual y Plástica y de la Educación Física | 0  | 5   |
| G/ Educación Infantil                                  | Enseñanza y Aprendizaje de la Música, la Expresión Plástica y la Expresión Corporal         | 0  | 30  |
| G/ Educación Infantil                                  | Didáctica de la Educación Corporal en Educación Infantil                                    | 0  | 60  |
| G/ Educación Infantil                                  | Educación Psicomotriz en los Centros de Educación Infantil                                  | 0  | 60  |

*Fuente:* Registro de Universidades, Centros y Títulos RUCT. Portal Web Institucional de las Universidades: Planes de Estudio y Guías Docentes

### 3.3.2.3 Comunidad Autónoma de Madrid

De las catorce universidades que contiene la Comunidad Autónoma de Madrid, doce albergan en su oferta académica un total de 55 asignaturas y contenidos de danza. La mayor frecuencia registrada se sitúa en tres universidades: Universidad Complutense de Madrid (18), Universidad Camilo José Cela (8) y Universidad Antonio Nebrija (5), distribuidas en los programas de grado (44), específicamente en los estudios de CAFYD (10), Educación Infantil (5) y Educación Primaria Mención Educación Física (4). (Ver tabla 3.22.).

Por otro parte los contenidos de danza que se encuentran más presentes en las universidades madrileñas se sitúan a través de los estudios de CAFYD en un total de nueve universidades y en los estudios de grado en Maestro en Educación Infantil en cinco universidades. El resto de asignaturas se ubica en una media de dos universidades situados a

través de los estudios de Educación mayoritariamente, seguido por Musicología, Historia y Ciencias de la Música y Ciencias del Deporte.

La oferta diferenciadora de artes escénicas se encuentra básicamente centrada en los posgrados oficiales y propio, cinco en total, una oferta de grado y una oferta de Diploma de Especialización: Grado Magisterio EI- Expresión Artística Integral para EI, Máster Propio Artes y Profesionales Artísticas, Máster Propio Gestión Cultural: Música, Teatro y Danza, Máster Universitario Artes Escénicas, Máster Universitario en Teatro y Artes Escénicas y Diploma de Especialización en Artes Escénicas. Esta oferta de posgrado se encuentra centrada en tres universidades: Universidad Complutense de Madrid, Universidad Rey Juan Carlos y Universidad Carlos III de Madrid.

**Tabla 3.22. Frecuencia de la Danza como asignatura en las Universidades de la Comunidad de Madrid**

|  | UAX      | UAH      | UANE     | UAM      | UCJC     | UCAR     | UCM       | UEM      | UFV      | UPM      | COMILLAS | URJC     | Total     |
|--|----------|----------|----------|----------|----------|----------|-----------|----------|----------|----------|----------|----------|-----------|
| Titulaciones de Grado  |          |          |          |          |          |          |           |          |          |          |          |          |           |
| G/ CAFYD   | 1        | 1        | 1        | 1        | 1        | -        | -         | 1        | 2        | -        | 1        | 1        | 10        |
| G/ EI  | -        | -        | 1        | -        | -        | -        | -         | -        | -        | -        | -        | -        | 1         |
| G/ EP  | -        | -        | 1        | -        | -        | -        | -         | -        | -        | -        | 1        | -        | 2         |
| G/ EP -EF  | -        | -        | -        | -        | -        | -        | -         | -        | -        | -        | -        | 1        | 1         |
| G/ EP-M  | -        | -        | -        | -        | -        | -        | -         | -        | 1        | -        | -        | 1        | 2         |
| G/ Maestro EI  | 1        | -        | -        | 1        | 1        | -        | 2         | -        | -        | -        | -        | -        | 5         |
| G/ Magisterio EI   | -        | 1        | -        | -        | -        | -        | -         | -        | -        | -        | -        | -        | 1         |
| G/ AAE   | -        | -        | 2        | -        | -        | -        | -         | -        | -        | -        | -        | -        | 2         |
| G/ Musicología<br>Patrimonio Musical                           | 1        | -        | -        | -        | -        | -        | -         | -        | -        | -        | -        | -        | 1         |
| G/ Magisterio EI-<br>Expresión Artística<br>Integral para EI   | -        | 2        | -        | -        | -        | -        | -         | -        | -        | -        | -        | -        | 2         |
| G/ Maestro EP - EF   | -        | -        | -        | -        | -        | -        | 4         | -        | -        | -        | -        | -        | 4         |
| G/ Maestro EP- M   | -        | -        | -        | -        | -        | -        | 3         | -        | -        | -        | -        | -        | 3         |
| G/ Musicología   | -        | -        | -        | -        | -        | -        | 1         | -        | -        | -        | -        | -        | 1         |
| G/ Historia y Ciencias<br>de la Música y<br>Tecnología Musical | -        | -        | -        | 1        | -        | -        | -         | -        | -        | -        | -        | -        | 1         |
| G/ Maestro EI -<br>Psicomotricidad y EF                        | -        | -        | -        | -        | 3        | -        | -         | -        | -        | -        | -        | -        | 3         |
| G/ Maestro en EP -<br>Psicomotricidad y EF                     | -        | -        | -        | -        | 3        | -        | -         | -        | -        | -        | -        | -        | 3         |
| G/ Ciencias del<br>Deporte                                     | -        | -        | -        | -        | -        | -        | -         | -        | -        | 2        | -        | -        | 2         |
|  | <b>3</b> | <b>4</b> | <b>5</b> | <b>3</b> | <b>8</b> | <b>-</b> | <b>10</b> | <b>1</b> | <b>3</b> | <b>2</b> | <b>2</b> | <b>3</b> | <b>44</b> |
| Titulaciones de Posgrado Propio - Máster Propio                |          |          |          |          |          |          |           |          |          |          |          |          |           |
| MP/ Artes y<br>Profesiones<br>Artísticas                       | -        | -        | -        | -        | -        | 1        | -         | -        | -        | -        | -        | -        | 1         |
| MP/ Gestión Cultural   | -        | -        | -        | -        | -        | 1        | -         | -        | -        | -        | -        | -        | 1         |
| MP/ Gestión<br>Cultural: Música,<br>Teatro y Danza             | -        | -        | -        | -        | -        | -        | 1         | -        | -        | -        | -        | -        | 1         |
|  | -        | -        | -        | -        | -        | <b>2</b> | <b>1</b>  | -        | -        | -        | -        | -        | <b>3</b>  |
| Otras Titulaciones - Diploma de Especialización                |          |          |          |          |          |          |           |          |          |          |          |          |           |
| DE/ Artes Escénicas  | -        | -        | -        | -        | -        | -        | 6         | -        | -        | -        | -        | -        | 6         |
|  | -        | -        | -        | -        | -        | -        | <b>6</b>  | -        | -        | -        | -        | -        | <b>6</b>  |
| Titulaciones de Posgrado Oficial - Máster Universitario        |          |          |          |          |          |          |           |          |          |          |          |          |           |
| MU/ Artes Escénicas  | -        | -        | -        | -        | -        | -        | -         | -        | -        | -        | -        | 1        | 1         |
| MU/ Teatro y Artes<br>Escénicas                                | -        | -        | -        | -        | -        | -        | 1         | -        | -        | -        | -        | -        | 1         |
|  | -        | -        | -        | -        | -        | -        | <b>1</b>  | -        | -        | -        | -        | <b>1</b> | <b>2</b>  |
| <b>TOTAL</b>   | <b>3</b> | <b>4</b> | <b>5</b> | <b>3</b> | <b>8</b> | <b>2</b> | <b>18</b> | <b>1</b> | <b>3</b> | <b>2</b> | <b>2</b> | <b>4</b> | <b>55</b> |

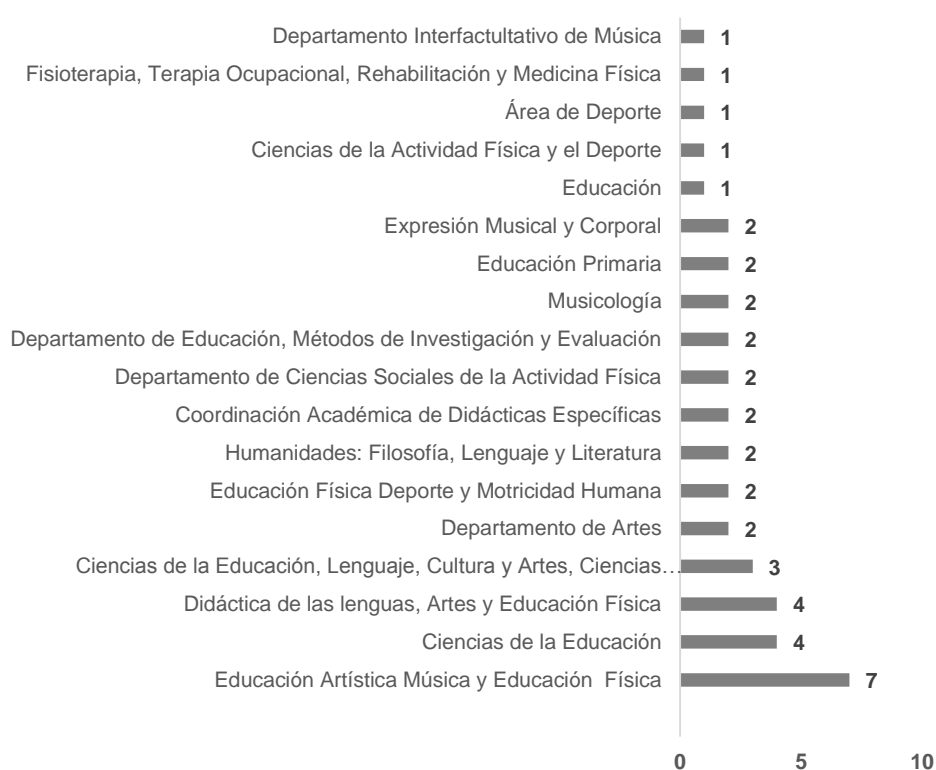
*Fuente:* Registro de Universidades, Centros y Títulos RUCT. Portal Web Institucional de las Universidades: Planes de Estudio y Guías Docentes

Con respecto a los departamentos que circunscriben las asignaturas, el análisis estadístico descriptivo revela una diversidad significativa (18 departamentos), situando la mayor frecuencia registrada en los departamentos de Educación Artística, Música y Educación Física (7), Ciencias de la Educación (4) y Didáctica de las Lenguas Artes y Educación Física (4).

Se observa una asociación de ámbitos en la configuración de departamentos, ejemplo de ellos son el Departamento de Ciencias de la Educación, Lenguaje, Cultura y Artes, Ciencias Histórico-Jurídicas y Humanísticas y Lenguas Modernas y el Departamento de Fisioterapia, Terapia Ocupacional, Rehabilitación y Medicina Física la Universidad Rey Juan Carlos, y el Departamento de Educación, Métodos de Investigación y Evaluación de la Universidad Pontificia de Comillas entre otros. (Ver figura 3.28).

Por otro lado, se registran una frecuencia más elevada de asignaturas de danza en los departamentos del ámbito de la educación (5), actividad física (4), diversos ámbitos (3), música (2), artes (2) y expresión (1). Cabe señalar la diferencia que presentan los departamentos en la Comunidad de Madrid, siendo habitual una frecuencia significativa en el resto de comunidades autónomas los departamentos que albergan las didácticas específicas de expresión y que en este caso solo registra una asignatura con dos frecuencias: Expresión y creatividad corporal del grado en Educación Infantil de la Universidad Complutense de Madrid.

**Figura 3.28. Frecuencia de Departamentos que contiene asignaturas de Danza en las Universidades de la Comunidad de Madrid**



*Fuente:* Registro de Universidades, Centros y Títulos RUCT. Portal Web Institucional de las Universidades: Planes de Estudio y Guías Docentes

## **Asignatura**

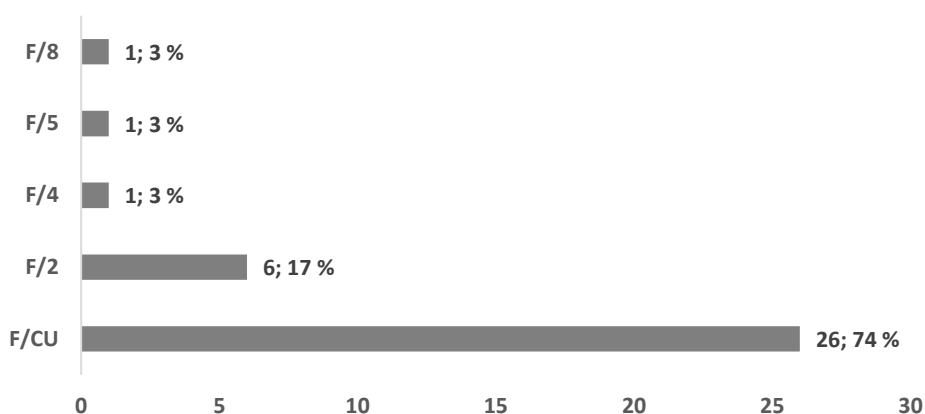
Al igual que las comunidades antes expuestas, Andalucía y Cataluña, la diversidad de asignaturas en denominación y enfoques continúa registrando la frecuencia más alta, en este caso las universidades de la Comunidad de Madrid registran un 74 % de casos únicos (*f*: 26).

Se observa dos agrupaciones diferenciadas según las entradas que registra cada frecuencia, la primera F/2 con seis registros de asignaturas y F/4, F/5 y F/8 que registran una única asignatura cada frecuencia diferenciada. Esta última agrupación identifica aquellas asignaturas con más prevalencia en la comunidad de Madrid y que a su vez coinciden con la totalidad de comunidades autónomas estudiadas. F/8: Expresión Corporal, F/5: Expresión Corporal y Danza y F/4: Ritmo, Movimiento y Danza.

El conjunto que recoge F/2 contiene asignaturas que transcurre centrados en el cuerpo, el movimiento, la danza y la creatividad: Educación Corporal II, Expresión Corporal y su Didáctica, Danzas del Mundo, Expresión y Creatividad Corporal, Juego Ritmo y Movimiento y Cuentos Motores.

Por otro lado el conjunto más amplio, la frecuencia de casos únicos F/8 74 % recoge asignaturas que transitan por conceptos y enfoques muy diversos como expresión, repertorio, historia, teatro, artes escénicas, música escénica, ballet, programación. Ejemplo del enfoque que plantan son las siguientes asignaturas: Actividad Física Artístico-expresiva, Proyectos para la Expresión Integral en Infantil, Imagen, Percepción, Expresión y Comunicación Corporal y Creación del repertorio para el aula: elaboración de materiales didácticos (canciones, danzas, juegos...). (Ver figura 3.29).

**Figura 3.29. Frecuencia y diversidad de las asignaturas de Danza**



*Nota:* F/CU, hace referencia a la frecuencia de caso único; F/2, F/4, F/5 y F/8 hace referencia a la frecuencia con que se registra una asignatura.

*Fuente:* Registro de Universidades, Centros y Títulos RUCT. Portal Web Institucional de las Universidades: Planes de Estudio y Guías Docentes

Con respecto a la relación entre los porcentajes de contenidos de Danza y Expresión Corporal en las asignaturas, el análisis estadístico descriptivo revela que cuanto menor es el contenido de Danza (1-19) y (20-39), mayor es la variabilidad de porcentajes de Expresión Corporal. (Ver figura 3.30).

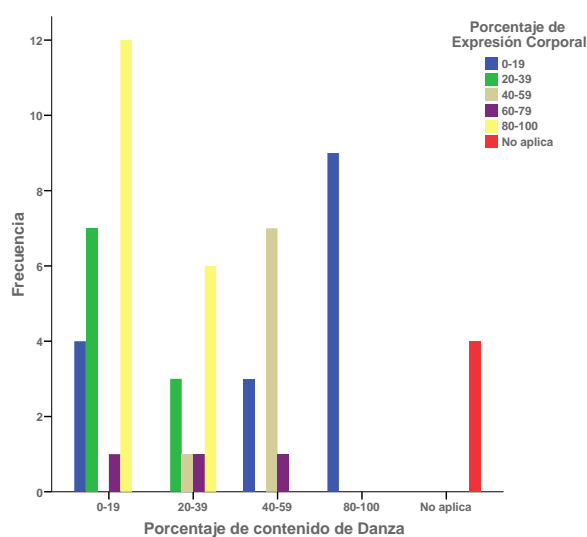
La mayor frecuencia de asociación de rangos entre ambas disciplinas es la relación D: 0-19 y EC: 80-100 con una frecuencia de 12, y una segunda relación, D: 80-100 y EC 0-19 con una frecuencia de nueve. De lo anterior se deduce una proporción equilibrada entre disciplinas que probablemente responde a la diversidad de enfoques de las asignaturas distribuidas en un total de 12 universidades y concentradas especialmente en los programas de grado en CAFYD y Educación Infantil y en las ofertas de posgrados relativos a las artes escénicas y la gestión cultural.

Por otro lado la frecuencia constante de EC en los diversos rangos de Danza son (EC: 0-19) con una frecuencia de 4 y 9 y (EC: 60-79) con una frecuencia de uno, un dato que corrobora la importancia de la disciplina en todas los programas académicos y ámbitos de estudio de las universidades madrileñas.

La frecuencia mínima de asociación de porcentajes se refleja en cuatro asociaciones: (D: 0-19 y EC: 60-79), (D: 20-39 y EC: 40-59), (D: 20-39 y EC: 60-79) y (D: 40-59 y EC: 60-79), con una misma frecuencia (1). La variabilidad de asociaciones sobre una misma frecuencia mínima confirma la diversidad de enfoques en la totalidad de asignaturas.



**Figura 3.30. Relación entre los contenidos de Danza y Expresión Corporal**



*Fuente:* Registro de Universidades, Centros y Títulos RUCT. Portal Web Institucional de las Universidades: Planes de Estudio y Guías Docentes

Con respecto al análisis del porcentaje conferido a la Danza en las guías docentes, se evidencia una mayor presencia de asignaturas con un porcentaje elevado, nueve asignaturas de 100%, y seis asignaturas de 50%. El conjunto de asignaturas con el 100 % de contenidos de danza se encuentran de forma explícita, incluida en la denominación de la asignatura, en cuatro programas de grado, cinco de posgrado y un diploma de especialización en los ámbitos de educación, artes escénicas, musicología, y gestión cultural: Grado Musicología - Patrimonio Musical, Grado Educación Infantil - Mención Psicomotricidad y Educación Física, Grado Educación Primaria - Mención Psicomotricidad y Educación Física, Máster Universitario Artes y Profesionales Artísticas, Diploma de Especialización en Artes Escénicas, Máster Propio en Gestión Cultural: Música, Teatro y Danza y Grado en Historia y Ciencias de la Música y Tecnología Musical.

La asignatura que registra en igual proporción contenidos de ambas disciplinas es Expresión Corporal y Danza situadas en mayor proporción en el grado de CAFYD. También se observa un enfoque similar entre esta asignatura Expresión Corporal (D: 50 % - EC: 50 %) y la asignatura de Expresión y Creatividad en el Movimiento del grado de Ciencias del Deporte (D: 50 % - EC: 50 %).

Por otro lado se registra una diversidad de porcentajes sobre una misma asignatura en diversos programas y universidades, el ejemplo más plausible es Expresión Corporal (D: 30 % - EC: 70 %), (D: 20 % - EC: 80 %), (D: 0 % - EC: 80 %) y (D: 0 % - EC: 100 %). Un dato que revela un porcentaje mínimo porcentaje de Danza en la asignatura de Expresión Corporal.

También se observa semejanzas en las denominaciones de algunas asignaturas y diversidad de porcentajes de contenidos, ejemplo es la asignatura Formación Rítmica y Danza del grado en Educación Primaria con mención en Educación Musical (D: 40 % - EC: 10 %) y la asignatura Ritmo, Movimiento y Danza también del grado de Educación Primaria con mención en Educación Musical (D: 25 % - EC: 30%).

Se observa una proporción significativa de asignaturas con un 0% de contenidos de danza explícitos y una diversidad de porcentajes de contenidos de Expresión corporal. Una diversidad de denominaciones y una acentuada relación de disciplinas que transcurren entre la música y el cuerpo expresivo con fines didácticos. (Ver tabla 3. 23).

**Tabla 3.23. Porcentaje de Danza y Expresión Corporal en las Guías Docentes**

| Titulación   | Asignatura                                  | Danza % | EC % |
|--|---|---------|------|
| G/ Musicología - Patrimonio Musical                                | Historia de la Danza                        | 100     | 0    |
| G/ Educación Infantil - Mención Psicomotricidad y Educación Física | Danzas del Mundo                            | 100     | 0    |
| G/ Educación Primaria - Mención Psicomotricidad y Educación Física | Danzas del Mundo                            | 100     | 0    |
| MU/ Artes y Profesiones Artísticas                                 | Taller de Danza                             | 100     | 0    |
| DE/ Artes Escénicas  | Danza III                                   | 100     | 0    |
| DE/ Artes Escénicas  | Danza IV                                    | 100     | 0    |
| DE/ Artes Escénicas  | Danza V                                     | 100     | 0    |
| MP/ Gestión Cultural: Música, Teatro y Danza                       | Historia, Repertorio y Programación: Danza  | 100     | 0    |
| G/ Historia y Ciencias de la Música y Tecnología Musical           | Historia de la Danza y del Ballet           | 100     | 0    |
| G/ CAFYD   | Expresión Corporal y Danza                  | 50      | 50   |
| G/ CAFYD   | Expresión Corporal y Danza                  | 50      | 50   |
| G/ CAFYD   | Expresión Corporal y Danza                  | 50      | 50   |
| G/ CAFYD   | Expresión Corporal y Danza                  | 50      | 50   |
| DE/ Artes Escénicas  | Expresión Corporal y Danza                  | 50      | 50   |
| G/ CAFYD   | Danza y Expresión Corporal                  | 50      | 50   |
| MP/ Gestión Cultural   | La Música y la Danza en las Artes Escénicas | 50      | 0    |
| G/ Ciencias del Deporte  | Expresión y Creatividad en el Movimiento    | 50      | 50   |
| MU/ Artes Escénicas  | Danza y Teatro: Rito, Fiesta y Espectáculo  | 50      | 0    |
| G/ Educación Primaria - Música                                     | Formación Rítmica y Danza                   | 40      | 10   |
| G/ CAFYD   | Expresión Corporal y Danzas Creativas       | 40      | 60   |
| G/ Artes Escénicas   | Educación Corporal II                       | 30      | 70   |
| G/ Educación Primaria - Música                                     | Ritmo, Movimiento y Danza                   | 25      | 30   |
| G/ Educación Primaria - Música                                     | Ritmo, Movimiento y Danza                   | 25      | 30   |
| G/ Educación Primaria - Música                                     | Ritmo, Movimiento y Danza                   | 25      | 30   |

|  |   |    |     |
|--|---|----|-----|
| G/ CAFYD   | Expresión Corporal  | 20 | 80  |
| G/ Educación Primaria - Educación Física   | Expresión Corporal  | 20 | 80  |
| G/ Ciencias del Deporte  | Expresión Corporal  | 20 | 80  |
| G/ Educación Primaria  | Imagen, Percepción, Expresión y Comunicación Corporal   | 20 | 80  |
| G/ Educación Infantil  | Expresión y Creatividad Corporal  | 20 | 80  |
| G/ Educación Infantil  | Expresión y Creatividad Corporal  | 20 | 80  |
| G/ Educación Primaria - Música   | Ritmo, Movimiento y Danza   | 20 | 40  |
| G/ CAFYD   | Las Actividades Expresivas y Corporales   | 15 | 85  |
| G/ Educación Primaria  | Didáctica de la Música  | 15 | 15  |
| G/ CAFYD   | Actividad Física Artístico-expresiva  | 10 | 90  |
| G/ Educación Infantil  | Expresión Corporal y su Didáctica   | 10 | 80  |
| G/ Musicología   | Música Escénica   | 10 | 0   |
| G/ Educación Infantil - Mención Expresión Artística Integral para Educación Infantil | Proyectos para la Expresión Integral en Infantil  | 5  | 20  |
| G/ Educación Infantil - Mención Expresión Artística Integral para Educación Infantil | Creación del repertorio para el aula: elaboración de materiales didácticos (canciones, danzas, juegos...) | 5  | 10  |
| G/ CAFYD   | Expresión Corporal  | 0  | 100 |
| G/ Educación Primaria - Educación Física   | Expresión Corporal  | 0  | 100 |
| G/ Educación Primaria - Educación Física   | Expresión Corporal  | 0  | 100 |
| G/ Educación Primaria - Educación Física   | Expresión Corporal  | 0  | 100 |
| G/ Educación Primaria - Educación Física   | Expresión Corporal  | 0  | 100 |
| G/ Artes Escénicas   | Educación Corporal I  | 0  | 80  |
| DE/ Artes Escénicas  | Educación Corporal II   | 0  | 100 |
| G/ Educación Infantil  | Expresión Corporal y su Didáctica   | 0  | 100 |
| G/ Educación Infantil  | Expresión Corporal y Dramatización Motores  | 0  | 60  |
| DE/ Artes Escénicas  | Expresión Corporal III  | 0  | 100 |
| MU/ Teatro y Artes Escénicas   | Teatro Musical  | 0  | 0   |
| G/ Educación Primaria  | Educación Física y su Didáctica   | 0  | 30  |
| G/ Educación Primaria  | Juego y Lenguaje Corporal en la Actividad Física y el Deporte   | 0  | 30  |
| G/ Educación Infantil - Mención Psicomotricidad y Educación Física                   | Juego Ritmo y Movimiento  | 0  | 30  |
| G/ Educación Primaria - Mención Psicomotricidad y Educación Física                   | Juego Ritmo y Movimiento  | 0  | 30  |
| G/ Educación Infantil - Mención Psicomotricidad y Educación Física                   | Cuentos Motores   | 0  | 20  |
| G/ Educación Primaria - Mención Psicomotricidad y Educación Física                   | Cuentos Motores   | 0  | 20  |

*Fuente:* Registro de Universidades, Centros y Títulos RUCT. Portal Web Institucional de las Universidades: Planes de Estudio y Guías Docentes.

#### 3.3.2.4 Comunidad Autónoma de Castilla y León

Todas las universidades de la Comunidad Autónoma de Castilla y León albergan asignaturas de danza o asignaturas que contienen en sus guías docentes contenidos de danza, registrando un total de 47 asignaturas. La mayor frecuencia registrada se sitúa en tres universidades: Universidad de Salamanca (20), Universidad de Valladolid (9) y Universidad de León (8), distribuidas en los programas de grado (42), específicamente en los estudios de Educación Infantil (13), Educación Primaria (8) y Educación Primaria Mención Educación Física (6) y CAFYD (4). (Ver tabla 3.24.). En este sentido conviene mencionar que el conjunto de asignaturas que registra la Universidad de Salamanca, responde entre otros aspectos, a la diversidad de centros que ofertan los programas de Educación: Facultad de Educación, Escuela Universitaria de Magisterio de Zamora y la Escuela Universitaria de Educación y Turismo de Ávila.

Por otro parte los contenidos de danza que se encuentran más presentes en las universidades se sitúan a través de los estudios de CAFYD en un total de cuatro universidades y en los estudios de grado en Educación Infantil y Educación Primaria en cuatro universidades. El resto de asignaturas se ubica en una media de dos universidades situados a través de los estudios de grado en Educación mayoritariamente, seguido por el grado en Historia y Ciencias de la Música.

La oferta diferenciadora de artes escénicas se encuentra en los grados de Educación Primaria y Educación Infantil, ambos con Mención Expresión y Comunicación Artística y Motricidad de la Universidad de Valladolid, con un total de tres asignaturas con contenidos implícitos y explícitos de danza, dos en el grado de Educación Infantil y una en el grado de Educación Primaria. Por otro lado la presencia de la danza en los posgrados es mínima y se sitúa en el ámbito de la actividad física en la Universidad de León: Máster Universitario Creación, Recreación y Bienestar y Máster Universitario en Innovación e Investigación en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte.

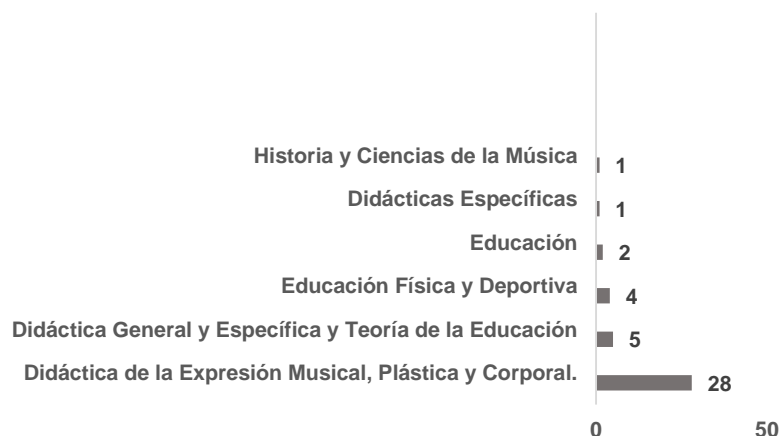
**Tabla 3.24. Frecuencia de la Danza como asignatura en las Universidades de la Comunidad de Castilla y León**

|   | Universidades de la Comunidad Autónoma de Castilla y León |          |          |          |          |           |          |          |          | Total     |
|---|---|----------|----------|----------|----------|-----------|----------|----------|----------|-----------|
|   | UBU   | UCAV     | UEMC     | UNILEON  | UPSA     | USAL      | UVA      | IE U     | UI1      |           |
| <b>Titulaciones de Grado</b>  |   |          |          |          |          |           |          |          |          |           |
| G/ Ciencias de la Actividad Física y del Deporte                                  | -   | -        | 1        | 1        | 1        | -         | -        | -        | 1        | 4         |
| G/ Educación Infantil   | -   | -        | -        | -        | 1        | 9         | 2        | -        | 1        | 13        |
| G/ Educación Primaria   | -   | -        | -        | 1        | 1        | 5         | -        | -        | 1        | 8         |
| G/ Educación Primaria. Mención Educación Física                                   | 1   | -        | -        | 1        | -        | 1         | 3        | -        | -        | 6         |
| G/ Educación Primaria. Mención en Música  | -   | -        | -        | 2        | -        | 1         | -        | -        | -        | 3         |
| G/ Maestro en Educación Infantil  | 1   | 1        | -        | -        | -        | -         | -        | -        | -        | 2         |
| G/ Educación Primaria. Mención Educación Especial                                 | -   | -        | -        | 1        | -        | -         | -        | -        | -        | 1         |
| G/ Educación Primaria. Mención Expresión y Comunicación Artística y Motricidad    | -   | -        | -        | -        | -        | -         | 1        | -        | -        | 1         |
| G/ Educación Infantil. Mención Expresión y Comunicación Artística y Motricidad    | -   | -        | -        | -        | -        | -         | 2        | -        | -        | 2         |
| G/ Historia y Ciencias de la Música   | -   | -        | -        | -        | -        | 1         | 1        | -        | -        | 2         |
|   | <b>2</b>  | <b>1</b> | <b>1</b> | <b>6</b> | <b>3</b> | <b>17</b> | <b>9</b> | <b>-</b> | <b>3</b> | <b>42</b> |
| <b>Titulaciones de Doble Grado</b>  |   |          |          |          |          |           |          |          |          |           |
| DG/ Maestro en Educación Primaria y en Maestro en Educación Infantil              | -   | -        | -        | -        | -        | 3         | -        | -        | -        | 3         |
| -   | -   | -        | -        | -        | -        | 3         | -        | -        | -        | 3         |
| <b>Titulaciones de Máster Universitario</b>                                       |   |          |          |          |          |           |          |          |          |           |
| MU/ Actividad Física: Creación, Recreación y Bienestar                            | -   | -        | -        | 1        | -        | -         | -        | -        | -        | 1         |
| MU/ en Innovación e Investigación en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte | -   | -        | -        | 1        | -        | -         | -        | -        | -        | 1         |
|   |   |          |          | <b>2</b> |          |           |          |          |          | <b>2</b>  |
| <b>TOTAL</b>  | <b>2</b>  | <b>1</b> | <b>1</b> | <b>8</b> | <b>3</b> | <b>20</b> | <b>9</b> | <b>-</b> | <b>3</b> | <b>47</b> |

*Fuente:* Registro de Universidades, Centros y Títulos RUCT. Portal Web Institucional de las Universidades: Planes de Estudio y Guías Docentes

Las universidades de Castilla y León son las que menos diversidad de departamentos registra (6), situando la frecuencia más elevada en el Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal (28). Se observa una prevalencia de departamentos del ámbito de educación, didáctica general y didácticas específicas. (Ver figura 3.31).

**Figura 3.31. Frecuencia de los Departamentos de Danza que contienen asignaturas de Danza en las Universidades de la Comunidad Autónoma de Castilla y León**



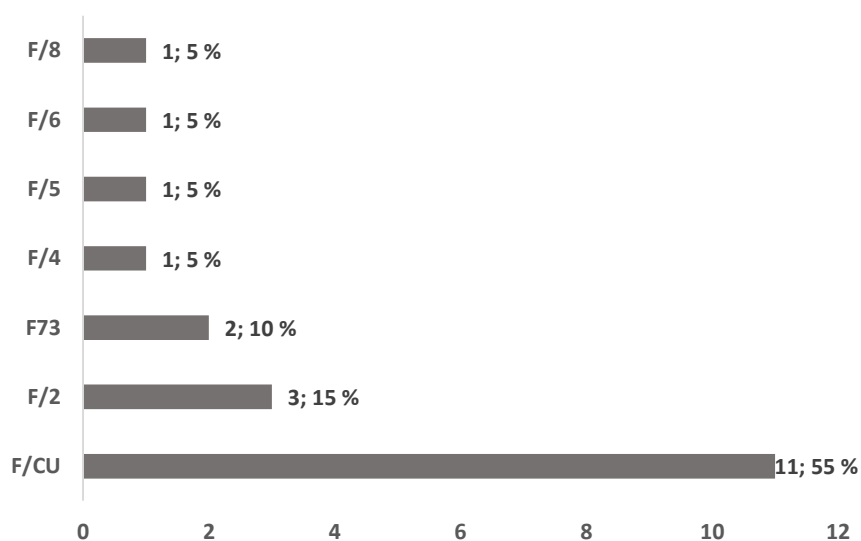
*Fuente:* Registro de Universidades, Centros y Títulos RUCT. Portal Web Institucional de las Universidades: Planes de Estudio y Guías Docentes

### **Asignatura**

En concordancia con las universidades de Andalucía, Cataluña y Madrid, prevalecen la diversidad de denominaciones y enfoques de las asignaturas, registrando un 55 % de casos únicos. Por otro lado se observa un conjunto de asignaturas con una media de frecuencia de cinco, que transcurre en el ámbito expresivo en la relación entre el cuerpo y la música: F/8: Expresión Corporal, F/6: Formación Rítmica y Danza, F/5: Expresión y Comunicación Corporal de la Educación Infantil, F/4: Música y Danza para la Diversidad, F/3: Expresión y Comunicación Corporal, Habilidades Perceptivo motrices y Expresivo motrices y F/2: Actividad Física Artístico-expresiva, Expresión Corporal y Danza, y Educación Corporal a través del Movimiento. La asignatura con un registro más elevado es Expresión Corporal y Formación Rítmica y Danza. (Ver figura 3.32).

El conjunto de asignaturas de casos únicos (F/CU: 11), alberga contenidos que transcurren entre conceptos como: motricidad, expresión, historia, cultura y creatividad. De este conjunto tres asignaturas incluyen el término danza en su denominación: Danzas Sociales y Recreativas del Master Universitario en Actividad Física: Creación, Recreación y Bienestar de la Universidad de León, Historia de la Danza del grado en Historia y Ciencias de la Música de la Universidad de Salamanca, e Historia de la Danza y Análisis Coreográfico del grado en Historia y Ciencias de la Música de la Universidad de Valladolid.

**Figura 3.32. Frecuencia y diversidad de las asignaturas de Danza**



*Nota:* F/CU, hace referencia a la frecuencia de caso único; F/2, F/3, F/4, F/5, F/6 y F/8 hace referencia a la frecuencia con que se registra una asignatura.

*Fuente:* Registro de Universidades, Centros y Títulos RUCT. Portal Web Institucional de las Universidades: Planes de Estudio y Guías Docentes

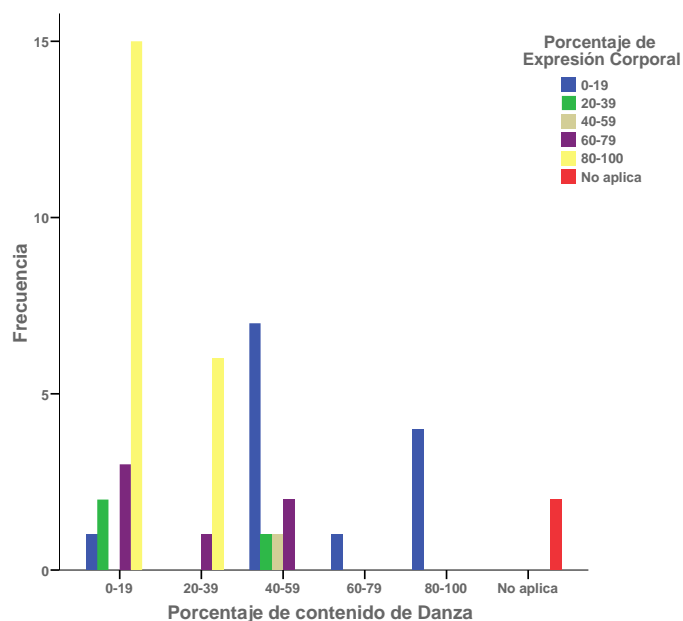
Con respecto a la relación entre los porcentajes de contenidos de Danza y Expresión Corporal en las asignaturas, el análisis estadístico descriptivo revela que cuanto menor es el contenido de Danza (D: 1-19) mayor es la variabilidad de porcentajes de Expresión Corporal. Por otro lado también se observa una diversidad significativa de EC sobre el porcentaje de Danza (D: 40-59). (Ver figura 3.33).

La mayor frecuencia de asociación de rangos entre ambas disciplinas es la relación D: 0-19 y EC: 80-100 con una frecuencia de 15, y una segunda relación, D: 40-59 y EC 0-19 con una frecuencia de seis. De lo anterior se deduce una prevalencia significativa de los contenidos de Expresión Corporal sobre los de Danza. La frecuencia más baja registrada (1), se encuentra en cinco asociaciones de porcentajes: (D: 0-19 - EC 0-19), (D: 20-39 - EC 60-79), (D: 40-59 - EC 20-39), (D: 40-59 - EC 40-59) y (D: 60-79 - EC 0-19), un dato que constata la presencia de otros contenidos igualmente diversos en proporción que acompañan ambas disciplinas. De igual manera se reafirma la diversidad de enfoques que puede albergar una misma disciplina, como se constata más adelante en el análisis específico de cada asignatura respecto a los porcentajes de sus contenidos.

Por otro lado la frecuencia constante de EC en las diversos rangos de Danza son (EC: 0-19) con una frecuencia de uno, siete cuatro y (EC: 60-79) con una frecuencia de uno, dos y

tres, un dato que corrobora la importancia de la disciplina en todas los programas académicos y ámbitos de estudio de las universidades de Castilla y León. Conviene traer a colación los esfuerzos sistemáticos que se viene realizando desde el año 1999 la Escuela de Verano Expresión, Creatividad y Movimiento programada anualmente en el Campus Universitario de Zamora y organizada desde sus inicios por Universidad de Salamanca y la asociación Actividad Física y Expresión Corporal.

**Figura 3.33. Relación entre los contenidos de Danza y Expresión Corporal**



*Fuente:* Registro de Universidades, Centros y Títulos RUCT. Portal Web Institucional de las Universidades: Planes de Estudio y Guías Docentes

Con respecto al análisis del porcentaje conferido a la Danza en las guías docentes, se evidencia una menor presencia de asignaturas con un porcentaje elevado (5): tres asignaturas con un 100 %, una con un 90 % y una con un 70 %. También se observa seis asignaturas con un 50 % de contenidos de Danza con asociaciones diversas de Expresión Corporal (0 %, 10 %, y 50 %), cuatro asignaturas con un 40 % de contenidos de Danza con diversas asociaciones de EC (0 %, 10 %, 20 % y 60 %), una asignatura con un 30 % de contenidos de Danza y un 70 % de EC, seis asignaturas con un 20 % de contenidos de Danza y 80% de EC y por último las dos frecuencias más elevadas diez asignaturas con contenidos de Danza 10 % y EC (60%, 90 % y 80 %) y diez asignaturas con contenidos de Danza 0 % y EC (15 %, 20 %, 30 %, 60 %, 80 % y 100 %). (Ver tabla 3.25). Esta diversidad de asociaciones evidencia una presencia disgregada



de los contenidos de danza y la diversidad de percepciones sobre la disciplina en cuestión. Por otro lado se corrobora el desarrollo y consolidación de la disciplina Expresión Corporal en detrimento de la Danza en su percepción más integral como disciplina artística dentro de las Didácticas de la Expresión.

El conjunto de asignaturas con el 100 % de contenidos de danza se encuentran de forma explícita, incluida en la denominación de la asignatura, y se sitúan en dos programas de grado de la Universidad de Salamanca y Universidad de Valladolid y un programa de posgrado de la Universidad de León.

**Tabla 3.25. Porcentaje de Danza y Expresión Corporal en las Guías Docentes**

| Titulación   | Asignatura   | Danza % | EC % |
|--|--|---------|------|
| MU/ Actividad Física: Creación, Recreación y Bienestar                         | Danzas Sociales y Recreativas                              | 100     | 0    |
| G/ Historia y Ciencias de la Música  | Historia de la Danza                                       | 100     | 0    |
| G/ Historia y Ciencias de la Música  | Historia de la Danza y Análisis Coreográfico               | 100     | 0    |
| G/ Educación Primaria  | Formación Rítmica y Danza                                  | 90      | 0    |
| G/ Educación Primaria - Música   | Formación Rítmica y Danza                                  | 70      | 0    |
| G/ Educación Primaria  | Formación Rítmica y Danza                                  | 50      | 10   |
| DG/ Educación Infantil - Educación Primaria                                    | Formación Rítmica y Danza                                  | 50      | 10   |
| G/ CAFYD   | Expresión Corporal y Danza                                 | 50      | 50   |
| G/ Educación Infantil  | Música y Danza para la Diversidad                          | 50      | 0    |
| G/ Educación Infantil  | Música y Danza para la Diversidad                          | 50      | 0    |
| G/ Educación Primaria  | Música y Danza para la Diversidad                          | 50      | 0    |
| G/ Educación Infantil  | Formación Rítmica y Danza                                  | 40      | 10   |
| G/ Educación Primaria - Música   | Formación Rítmica y Danza                                  | 40      | 20   |
| G/ CAFYD   | Expresión Corporal y Danza                                 | 40      | 60   |
| DG/ Educación Infantil - Educación Primaria                                    | Música y Danza para la Diversidad                          | 40      | 0    |
| MU/ Innovación e Investigación en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte | Cultura, Cuerpo y Artes Escénicas                          | 40      | 60   |
| G/ Educación Infantil  | Expresión Corporal   | 30      | 70   |
| G/ CAFYD   | Expresión Corporal   | 20      | 80   |
| G/ Educación Primaria - Educación Física                                       | Habilidades Perceptivo motrices y Expresivo motrices       | 20      | 80   |
| G/ Educación Primaria - Música   | Habilidades Perceptivo motrices y Expresivo motrices       | 20      | 80   |
| G/ Educación Primaria - Educación Especial                                     | Habilidades Perceptivo motrices y Expresivo motrices       | 20      | 80   |
| G/ Educación Infantil  | Expresión y Comunicación Corporal de la Educación Infantil | 20      | 80   |
| G/ Educación Infantil  | Expresión y Comunicación Corporal de la Educación Infantil | 20      | 80   |

|   |  |    |     |
|---|--|----|-----|
| G/ Educación Infantil   | Expresión Corporal   | 10 | 60  |
| G/ Educación Infantil   | Expresión Corporal   | 10 | 90  |
| G/ Educación Infantil   | Expresión Corporal   | 10 | 90  |
| G/ Educación Primaria   | Expresión Corporal   | 10 | 90  |
| G/ Educación Primaria   | Expresión Corporal   | 10 | 90  |
| DG/ Educación Infantil - Educación Primaria                             | Expresión Corporal   | 10 | 90  |
| G/ Educación Primaria   | Actividad Física Artístico-expresiva                       | 10 | 90  |
| G/ Educación Infantil   | Movimiento y Expresión                                     | 10 | 90  |
| G/ Educación Primaria - Educación Física                                | Movimiento Expresivo y Creativo                            | 10 | 90  |
| G/ CAFYD  | Expresión Corporal y Aprendizaje Motor                     | 10 | 80  |
| G/ Educación Primaria - Educación Física                                | Actividad Física Artístico-expresiva                       | 1  | 1   |
| G/ Educación Primaria - Educación Física                                | Expresión y Comunicación Corporal                          | 0  | 100 |
| G/ Educación Primaria - Educación Física                                | Expresión y Comunicación Corporal                          | 0  | 100 |
| G/ Educación Primaria - Educación Física                                | Expresión y Comunicación Corporal                          | 0  | 60  |
| G/ Educación Infantil   | Educación Corporal a través del Movimiento                 | 0  | 60  |
| G/ Educación Infantil   | Educación Corporal a través del Movimiento                 | 0  | 15  |
| G/ Educación Infantil - Expresión y Comunicación Artística y Motricidad | Expresión y Comunicación Corporal de la Educación Infantil | 0  | 80  |
| G/ Educación Infantil - Expresión y Comunicación Artística y Motricidad | Expresión y Comunicación Corporal de la Educación Infantil | 0  | 80  |
| G/ Educación Infantil   | Expresión Corporal y Musical                               | 0  | 30  |
| G/ Educación Primaria   | Educación Física y su Didáctica                            | 0  | 20  |
| G/ Educación Primaria   | La actividad física: expresión corporal, juego y           | 0  | 100 |
| Total   |  | 44 | 44  |

*Fuente:* Registro de Universidades, Centros y Títulos RUCT. Portal Web Institucional de las Universidades: Planes de Estudio y Guías Docentes

Por otro lado se registra una diversidad de porcentajes sobre una misma asignatura en diversos programas y universidades, el ejemplo más plausible es Expresión Corporal, Formación Rítmica y Danza y Expresión Corporal y Danza. (Ver tabla 3.26.)

**Tabla 3.26. Diversidad de porcentajes de Contenidos de Danza y Expresión Corporal de una misma asignatura: Expresión Corporal, Formación Rítmica y Danza y Expresión Corporal y Danza**

| <i>Asignatura Expresión Corporal</i>         |                            |                |             |
|--|----------------------------|----------------|-------------|
| <b>Titulación</b>                            | <b>Asignatura</b>          | <b>Danza %</b> | <b>EC %</b> |
| G/ Educación Infantil                        | Expresión Corporal         | 30             | 70          |
| G/ CAFYD                                     | Expresión Corporal         | 20             | 80          |
| G/ Educación Infantil                        | Expresión Corporal         | 10             | 60          |
| G/ Educación Infantil                        | Expresión Corporal         | 10             | 90          |
| G/ Educación Infantil                        | Expresión Corporal         | 10             | 90          |
| G/ Educación Primaria                        | Expresión Corporal         | 10             | 90          |
| G/ Educación Primaria                        | Expresión Corporal         | 10             | 90          |
| DG/ Educación Infantil - Educación Primaria  | Expresión Corporal         | 10             | 90          |
| <i>Asignatura Formación Rítmica y Danza</i>  |                            |                |             |
| <b>Titulación</b>                            | <b>Asignatura</b>          | <b>Danza %</b> | <b>EC %</b> |
| G/ Educación Primaria                        | Formación Rítmica y Danza  | 90             | 0           |
| G/ Educación Primaria - Música               | Formación Rítmica y Danza  | 70             | 0           |
| G/ Educación Primaria                        | Formación Rítmica y Danza  | 50             | 10          |
| DG/ Educación Infantil - Educación Primaria  | Formación Rítmica y Danza  | 50             | 10          |
| G/ Educación Infantil                        | Formación Rítmica y Danza  | 40             | 10          |
| G/ Educación Primaria - Música               | Formación Rítmica y Danza  | 40             | 20          |
| <i>Asignatura Expresión Corporal y Danza</i> |                            |                |             |
| <b>Titulación</b>                            | <b>Asignatura</b>          | <b>Danza %</b> | <b>EC %</b> |
| G/ CAFYD                                     | Expresión Corporal y Danza | 50             | 50          |
| G/ CAFYD                                     | Expresión Corporal y Danza | 40             | 60          |

*Fuente:* Registro de Universidades, Centros y Títulos RUCT. Portal Web Institucional de las Universidades: Planes de Estudio y Guías Docentes.

También se observa una prevalencia del ámbito expresivo en las asignaturas, con diversos matices: Habilidades Perceptivo motrices y Expresivo motrices, Expresión y Comunicación Corporal de la Educación Infantil, Actividad Física Artístico-expresiva, Movimiento y Expresión, Movimiento Expresivo y Creativo y Expresión Corporal y Aprendizaje Motor, entre otras.

### 3.3.2.5 Comunidad Autónoma de Valencia

De las nueve universidades que contiene la Comunidad Autónoma de Valencia, seis albergan en su oferta académica un total de 31 asignaturas y contenidos de danza. La mayor frecuencia registrada se sitúa en tres universidades: Universidad de Alicante (9), Universidad de Valencia (9) y la Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir (7), distribuidas en los programas de grado (23), específicamente en los estudios de Educación Infantil (6) y CAFYD (5). (Ver tabla 3.27).

Por otro parte los contenidos de danza que se encuentran más presentes en las universidades valencianas se sitúan a través de los estudios de CAFYD en un total de cuatro universidades y en los estudios de grado en Maestro en Educación Infantil en tres universidades. El resto de asignaturas se ubica en una media de 1,2 universidades situados a través de los estudios de grado en Educación mayoritariamente, seguido por posgrados del ámbito de las Artes Escénicas.

La oferta diferenciadora de artes escénicas se encuentra básicamente centrada en los posgrados, dos propios y uno oficial: Máster propio en Arte Dramático Aplicado de la Universidad de Alicante y Máster propio Teatro Aplicado de la Universidad de Valencia y el Máster oficial en Musicoterapia de la Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir.

Por otro lado conviene destacar que las asignaturas que registra el Master Oficial de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, F P y Enseñanzas de Idiomas, contiene dos asignaturas donde se contemplan contenidos de danza mínimos en las guías docentes (10 %), a través de las asignaturas de Didáctica de la Expresión Musical y Educación Musical.

Se observa espacios reducidos para las artes escénicas asociados al enfoque multidisciplinar. La Danza posee una presencia mínima e implícita con diversidad de porcentajes en las guías docentes de las asignaturas que la vinculan desde el ámbito de la didáctica de la expresión con la Música, la Motricidad Humana, la Educación Física y el Teatro.

**Tabla 3.27. Frecuencia de la Danza como asignatura en las Universidades de la Comunidad Autónoma de Valencia**

|   | Universidades de la Comunidad Valenciana |          |          |          |          |          |     |     |     | Total     |
|---|--|----------|----------|----------|----------|----------|-----|-----|-----|-----------|
|   | UA                                       | UJI      | UMH      | UV       | UCH      | UCV      | UPV | VIU | UEV |           |
| Titulaciones de Grado   |  |          |          |          |          |          |     |     |     |           |
| G/ Ciencias de la Actividad Física y del Deporte  | 1  | -        | 1        | 1        | -        | 2        | -   | -   | -   | 5         |
| G/ Educación Infantil   | -  | -        | -        | -        | 2        | -        | -   | -   | -   | 2         |
| G/ Educación Primaria   | -  | -        | -        | -        | 2        | -        | -   | -   | -   | 2         |
| G/ Educación Primaria. Mención Educación Física   | -  | -        | -        | -        | -        | 1        | -   | -   | -   | 1         |
| G/ Maestro en Educación Infantil  | 2  | -        | -        | 2        | -        | 2        | -   | -   | -   | 6         |
| G/ Maestro en Educación Primaria  | 1  | -        | -        | 2        | -        | -        | -   | -   | -   | 3         |
| G/ Maestro en Educación Primaria. Mención Educación Musical                                     | 1  | -        | -        | -        | -        | 1        | -   | -   | -   | 2         |
| G/ Maestro en Educación Infantil. Mención Educación Musical                                     | 1  | -        | -        | -        | -        | -        | -   | -   | -   | 1         |
| G/ Maestro o Maestra en Educación Infantil  | -  | 1        | -        | -        | -        | -        | -   | -   | -   | 1         |
|   | <b>6</b>                                 | <b>1</b> | <b>1</b> | <b>5</b> | <b>4</b> | <b>6</b> | -   | -   | -   | <b>23</b> |
| Titulaciones de Posgrado Propio - Máster Propio   |  |          |          |          |          |          |     |     |     |           |
| MP/ Arte Dramático Aplicado   | 1  | -        | -        | -        | -        | -        | -   | -   | -   | 1         |
| MP/ Teatro Aplicado   | -  | -        | -        | 3        | -        | -        | -   | -   | -   | 3         |
|   | <b>1</b>                                 | -        | -        | <b>3</b> | -        | -        | -   | -   | -   | <b>4</b>  |
| Otras Ofertas Académicas  |  |          |          |          |          |          |     |     |     |           |
| DE/ Teatro en la Educación: Pedagogía Teatral   | -  | -        | -        | 1        | -        | -        | -   | -   | -   | 1         |
|   | -  | -        | -        | 1        | -        | -        | -   | -   | -   | 1         |
| Titulaciones de Posgrado Oficial - Máster Universitario   |  |          |          |          |          |          |     |     |     |           |
| MU/ Musicoterapia   | -  | -        | -        | -        | -        | 1        | -   | -   | -   | 1         |
| MU/ Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, F P y Enseñanzas de Idiomas | 2  | -        | -        | -        | -        | -        | -   | -   | -   | 2         |
|   | <b>2</b>                                 | -        | -        | -        | -        | <b>1</b> | -   | -   | -   | <b>3</b>  |
| <b>TOTAL</b>  | <b>9</b>                                 | <b>1</b> | <b>1</b> | <b>9</b> | <b>4</b> | <b>7</b> | -   | -   | -   | <b>31</b> |

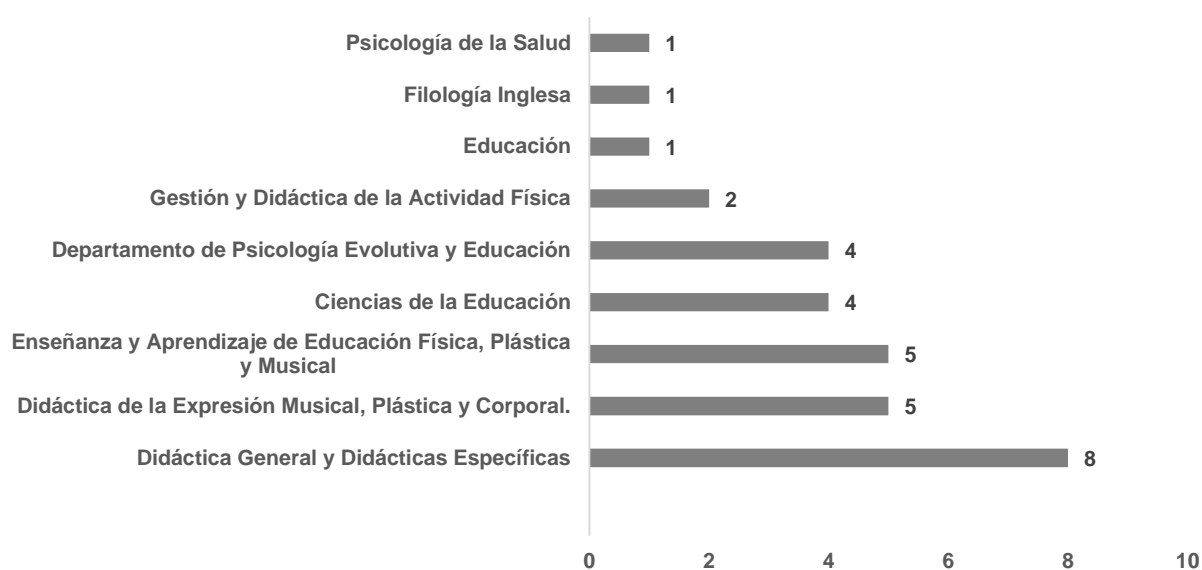
*Fuente:* Registro de Universidades, Centros y Títulos RUCT. Portal Web Institucional de las Universidades: Planes de Estudio y Guías Docentes

El análisis estadístico descriptivo muestra un total de nueve departamentos. En concordancia con los programas académicos donde se sitúan los contenidos de danza, se registra una prevalencia de Departamentos del ámbito de la Educación, especialmente los referidos a las Didácticas. El Departamento de Didáctica General y Didácticas Específicas registra la mayor frecuencia (8), seguido por los Departamentos de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal y Enseñanza y Aprendizaje de Educación Física, Plástica y Musical, ambos con una frecuencia de cinco asignaturas circunscritas. (Ver figura 3.34).

Por otro lado se observan tres departamentos habitualmente poco asociados con la danza, habitualmente asociados a programas académicos de posgrado del ámbito de las artes escénicas.

- Departamento: Psicología de la Salud / Asignatura: Expresión Corporal y Danza / Grado en CAFYD / Universidad Miguel Hernández.
- Departamento Filología Inglesa / Asignatura: Técnicas de Interpretación II: El Movimiento / Máster propio en Arte Dramático Aplicado / Universidad de Alicante.
- Departamento: Psicología Evolutiva y Educación / Asignaturas: Elementos del Movimiento Creativo Expresivo, Teatro y Danza terapia, Improvisación y Expresión Corporal juegos / Máster propio en Teatro Aplicado / Universidad de Valencia.

**Figura 3.34. Frecuencia de Departamentos que contiene asignaturas de Danza en las Universidades de la Comunidad Autónoma de Valencia**



*Fuente:* Registro de Universidades, Centros y Títulos RUCT. Portal Web Institucional de las Universidades: Planes de Estudio y Guías Docentes

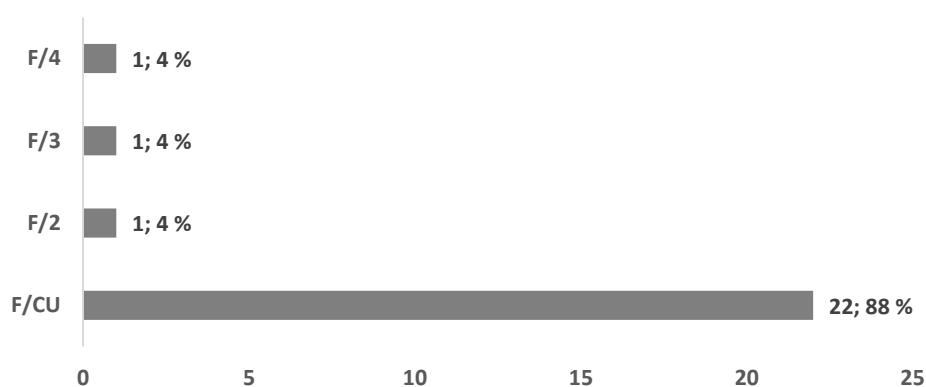
### **Asignatura**

Las universidades de la Comunidad Valenciana son las que registran la frecuencia más elevada de diversidad de asignaturas de danza y asignaturas que albergan contenidos de danza, un 88 % con un total de 22 casos únicos. Las asignaturas con mayor presencia en los programas

educativos son Educación Rítmica y Movimiento con una frecuencia de cuatro en los estudios de Educación Infantil y Primaria, Expresión Corporal con una frecuencia de tres en los estudio de Educación Infantil, CAFYD y Máster oficial en Musicoterapia y Elementos del Movimiento Creativo Expresivo con una frecuencia de dos en los estudios de Máster propio en Teatro Aplicado y el Diploma de Especialización de Teatro en la Educación: Pedagogía Teatral. (Ver figura 3. 35).

Por otro lado del conjunto de casos únicos, se extrae una prevalencia de enfoques que transcurren en las relaciones entre conceptos y perspectivas pedagógicas relativas a: didácticas expresivas, fundamentos de la Motricidad Humana, ámbito terapéutico, interdisciplinariedad de las artes escénicas, taller multidisciplinar, desarrollo Psicomotor, actividades y educación física.

**Figura 3.35. Frecuencia y diversidad de las asignaturas de Danza**



*Nota:* F/CU, hace referencia a la frecuencia de caso único; F/2, F/3 y F/4 hacen referencia a la frecuencia con que se registra una asignatura.

*Fuente:* Registro de Universidades, Centros y Títulos RUCT. Portal Web Institucional de las Universidades: Planes de Estudio y Guías Docentes

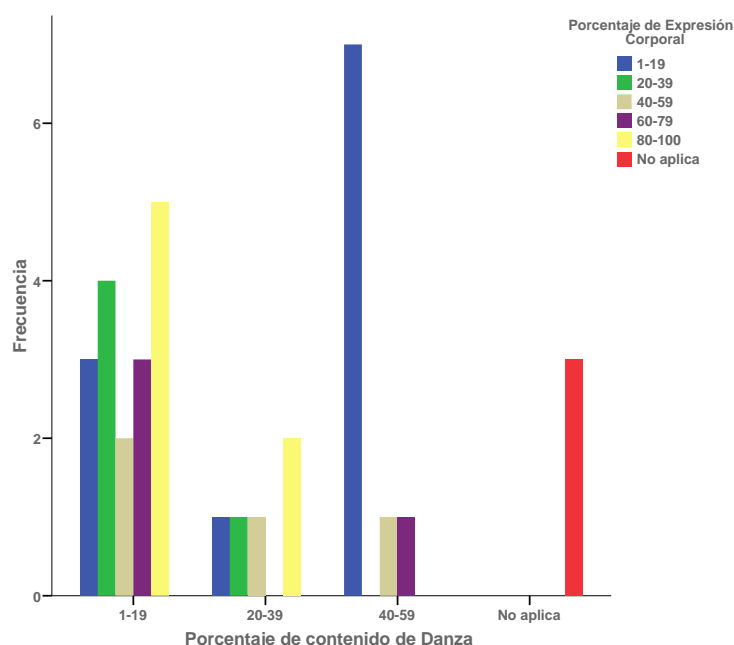
Con respecto a la relación entre los porcentajes de contenidos de Danza y Expresión Corporal en las asignaturas, el análisis estadístico descriptivo revela que cuanto menor es el contenido de Danza (D: 1-19) mayor es la variabilidad de porcentajes de Expresión Corporal. Por otro lado también se observa una diversidad de EC sobre el porcentaje de Danza (D: 20-39). (Ver figura 3.36).

La mayor frecuencia de asociación de rangos entre ambas disciplinas es la relación D: 40-59 y EC: 0-19 con una frecuencia de siete, y una segunda relación, D: 1-19 y EC 80-100 con una frecuencia de cinco. De lo anterior se deduce una prevalencia significativa de los contenidos

de Expresión Corporal sobre los de Danza. La frecuencia más baja registrada (1), se encuentra en cinco asociaciones de porcentajes: (D: 20-39 - EC 0-19), (D: 20-39 - EC 20-39), (D: 20-39- EC 40-59), (D: 40-59 - EC 40-59) y (D: 40-59 - EC 60-79), un dato que constata la presencia de otros contenidos igualmente diversos en proporción que acompañan ambas disciplinas.

Por otro lado la frecuencia constante de EC en las diversos rangos de Danza son (EC: 0-19) con una frecuencia de uno, tres y siete y (EC: 40-59) con una frecuencia de uno y dos, un dato que corrobora la importancia de la disciplina en todas los programas académicos y ámbitos de estudio de las universidades valencianas.

**Figura 3.36. Relación de contenidos de Danza y Expresión Corporal**



*Fuente:* Registro de Universidades, Centros y Títulos RUCT. Portal Web Institucional de las Universidades: Planes de Estudio y Guías Docentes.

Con respecto al análisis del porcentaje conferido a la Danza en las guías docentes, se evidencia una ausencia de asignaturas con un porcentaje mayor del 50 %. También se observa ocho asignaturas con un 50 % de contenidos de Danza con dos asociaciones de Expresión Corporal (0 % y 50 %), una asignaturas con un 40 % de contenidos de Danza con una asociaciones de EC (60 %), dos asignatura con un 30 % de contenidos de Danza con dos asociaciones de Expresión Corporal (30 % y 40 %), tres asignaturas con un 20 % de contenidos de Danza con dos asociaciones de Expresión Corporal (10 % y 80 %) y por último las dos



frecuencias más elevadas, por un lado diez asignaturas con contenidos de Danza 0 % y EC (20 %, 30 %, 50 %, 60%, 80 % y 100%) y seis asignaturas con contenidos de Danza 10 % y EC (0 %, 10 %, 60 % y 70 %). (Ver tabla 3.28). Esta diversidad de asociaciones evidencia una presencia disgregada de los contenidos de danza y la diversidad de percepciones sobre la disciplina en cuestión. Por otro lado se corrobora el desarrollo y consolidación de la disciplina Expresión Corporal en detrimento de la Danza en su percepción más integral como disciplina artística dentro de las Didácticas de la Expresión.

**Tabla 3.28. Porcentajes de Danza y Expresión Corporal en las Guías Docentes**

| Titulación  | Asignatura   | Danza % | EC % |
|---|--|---------|------|
| G/ CAFYD  | Expresión Corporal y Danza   | 50      | 50   |
| G/ CAFYD  | Actividades Rítmicas y Danza   | 50      | 0    |
| G/ Maestro en Educación Infantil  | Educación Rítmica y Movimiento   | 50      | 0    |
| G/ Maestro en Educación Infantil  | Conociéndonos a través del Ritmo y la Danza                                      | 50      | 0    |
| G/ Maestro en Educación Primaria  | Educación Rítmica y Movimiento   | 50      | 0    |
| G/ Maestro en Educación Primaria - Educación Musical  | Educación Rítmica y Movimiento   | 50      | 0    |
| G/ Maestro en Educación Infantil - Educación Musical  | Educación Rítmica y Movimiento   | 50      | 0    |
| MP/ Teatro Aplicado   | Teatro y Danza terapia   | 50      | 0    |
| G/ Maestro en Educación Primaria - Educación Musical  | Ritmo y Movimiento   | 40      | 60   |
| G/ CAFYD  | Expresión Corporal, Música y Movimiento  | 30      | 40   |
| G/ Maestro en Educación Primaria  | Música y Movimiento  | 30      | 30   |
| G/ Educación Primaria   | Enseñanza y Aprendizaje de la Educación Musical                                  | 20      | 10   |
| G/ Educación Primaria - Educación Física  | Desarrollo y Valoración de Capacidades Habilidades Motrices y Expresión Corporal | 20      | 80   |
| MU/ Musicoterapia   | Expresión Corporal   | 20      | 80   |
| G/ Maestro en Educación Infantil  | Expresión Corporal   | 15      | 85   |
| G/ CAFYD  | Expresión Corporal   | 10      | 90   |
| G/ Educación Infantil   | Desarrollo de la Expresión Musical y su Didáctica                                | 10      | 10   |
| G/ Maestro en Educación Primaria  | Didáctica de las Actividades Físicas Expresivas                                  | 10      | 60   |
| G/ Maestro o Maestra en Educación Infantil  | Fundamentos de la Expresión Corporal; Juegos Motrices en Educación Infantil      | 10      | 70   |
| MU/ Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, F P y Enseñanzas de Idiomas | Didáctica de la Expresión Musical  | 10      | 10   |
| MU/ Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, F P y Enseñanzas de Idiomas | Educación Musical  | 10      | 0    |
| G/ CAFYD  | Fundamentos de la Expresión Corporal   | 0       | 100  |
| G/ Educación Infantil   | Desarrollo Psicomotor y Expresión Corporal                                       | 0       | 50   |

|   |  |   |     |
|---|--|---|-----|
| G/ Educación Primaria                         | Enseñanza y Aprendizaje de la Educación Física                                 | 0 | 20  |
| G/ Maestro en Educación Infantil              | Didáctica de la Expresión Corporal   | 0 | 100 |
| G/ Maestro en Educación Infantil              | Didáctica de la Educación Física Infantil                                      | 0 | 60  |
| G/ Maestro en Educación Infantil              | Taller Multidisciplinar de Proyectos de Expresión Musical, Plástica y Corporal | 0 | 30  |
| MU/ Arte Dramático Aplicado                   | Técnicas de Interpretación II: El Movimiento                                   | 0 | 80  |
| MP/ Teatro Aplicado                           | Elementos del Movimiento Creativo Expresivo                                    | 0 | 30  |
| MP/ Teatro Aplicado                           | Improvisación, Expresión Corporal, Juegos                                      | 0 | 50  |
| DE/ Teatro en la Educación: Pedagogía Teatral | Elementos del Movimiento Creativo Expresivo                                    | 0 | 30  |

*Fuente:* Registro de Universidades, Centros y Títulos RUCT. Portal Web Institucional de las Universidades: Planes de Estudio y Guías Docentes.

### 3.4 Los estudios profesionalizante de Danza en la Universidad Española (Grados y Máster)

#### 3.4.1 Perspectiva histórica de los estudios profesionalizante de Danza en la Universidad Española

La formación profesional de los artistas de la danza en el ámbito universitario español es un hecho bastante reciente y ampliamente debatido en el actual discurso de reivindicación histórica de integración de las Enseñanzas Artísticas Superiores en la Universidad. Un tema que pone de relieve dos posturas divergentes entre quienes apuestan por la plena integración de estos estudios a la enseñanza universitaria y quienes defienden una fuerte tradición que se decanta por subrayar el carácter especial de las Enseñanzas Artísticas, reclamando para sí un espacio diferenciador jurídica y administrativamente. A través de este complejo y dificultoso contexto, la Danza se ha hecho presente como oferta académica profesionalizante sabiendo beneficiarse de los márgenes que paulatinamente han abierto las diversas reformas educativas, en especial las nuevas directrices planteadas por el proceso de integración del EEES, abordadas de manera distinta por cada Comunidad Autónoma.

No ha sido un proceso lineal ni ascendente, influenciado por un lado, por la fuerte tradición de las Enseñanzas Artística vía conservatorio (antecedente más remoto respecto a la música y el arte dramático el Real Conservatorio de Música y Declamación de María Cristina en octubre de 1830 y respecto a la danza la sección de Bailes Folklóricos Españoles del Real Conservatorio de Música y Declamación de Madrid, en diciembre de 1939 y posteriormente a

través de una reforma en el año 1952, la inclusión paulatina de la Danza en la sección de Declamación de Madrid de la Real Escuela Superior de Arte Dramático) y por ley desde las reformas acontecidas desde la LOGSE 1990 y su posterior desarrollo a través de Reales Decretos (755/1992, 1254/1997 y 1463/1999). Ley que sin lugar a dudas estableció un punto de inflexión por el avance significativo de ordenación de las enseñanzas de Música, Danza y Arte Dramático. Sin embargo, el carácter de Enseñanzas de Régimen Especial que le atribuye la citada Ley, la sitúan según diversos autores, en un espacio normativo y de legitimación social poco conveniente, además de encontrar en ella contradicciones y ambigüedades que acentúan aún más la percepción reduccionista que se posee de la Danza en el ámbito educativo. En este sentido conviene traer a colación lo expuesto en apartados anteriores sobre las incongruencias que ocasiona la escasa y débil presencia de la danza como arte y disciplina académica en el Sistema Educativo. Respecto a esta incongruencia García Ruso (2002) comenta sobre el tratamiento de la Danza en la LOGSE y sus consecuencias en la formación de profesores:

Los documentos oficiales, que recoge la normativa y la información necesaria para el desarrollo del área de Educación Artística en la educación primaria y de las áreas de Música y Educación Física en secundaria muestra que la integración de la Danza en las enseñanzas de régimen general del Sistema Educativo carece de una propuesta clara, específica y coherente. (García Ruso, 2002, p. 183).

No obstante, aunque este apartado se centra en los estudios de Danza, es decir en la oferta académica profesionalizante a través de la enseñanza universitaria, es importante explorar, aunque brevemente, aquellos hitos que algunos de forma directa y otros tangencialmente, dieron paso a la actual oferta de grados y posgrados en Danza en la Universidad Española. Por otro lado, siendo conscientes de las inevitables relaciones que, dicho sea de paso han derivado en lamentables confrontaciones, unas directas y otras atenuadas, entre los dos espacios que ofertan los estudios de Danza, Conservatorios Superiores y Universidades, se expone brevemente la convergencia que el debate y la reflexión han propiciado. Esclarecedor de la complejidad del contexto son las palabras de D. Alberto García Castaño - figura relevante en la integración de los estudios superiores de Danza en la universidad - en la entrevista que le realizara María Rodrigo en la Revista Música y Educación.

Siempre que se trata de implantar un proyecto innovador se encuentran resistencias, cuya importancia depende de la entidad y antigüedad de las estructuras o instituciones preexistentes. (...) Unos grupos perciben estos cambios con cautela, pero no intentan frenar los acontecimientos; otros presentan batalla frontal, para que las cosas permanezcan como estaban, impidiendo la evolución... (...) Tenemos la convicción de que es necesario que las

enseñanzas artísticas sean –de derecho y de hecho– enseñanzas universitarias. (...) Hay que evitar el peligro de que todo se convierta en una disputa a favor y en contra de la integración a las universidades. El error en esa disputa ocurre, sobre todo, cuando se obvia a los estudiantes, cuando se olvida sus necesidades y sus derechos. (Rodrigo, 2010, pp.9-13).

En este sentido, resulta interesante mencionar brevemente los nexos entre el desarrollo normativo de la Enseñanzas Artísticas Superiores de Danza y sus puntos de encuentro con la Enseñanza Universitaria de Régimen General. (Ver tabla 3.29). Unos nexos que se sitúan jurídicamente hasta bien entrado el siglo XX y que no hicieron eco hasta la década de los años 70 con la reivindicación de los artistas plásticos en el reconocimiento e incardinación de los estudios de Bellas Artes en la enseñanza universitaria.

Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y financiamiento de la Reforma Educativa, en su Disposición Transitoria segunda, apartado cuarto, establecía 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. De esta forma las Escuelas Superiores de Bellas Artes se convertirían en facultades.

Ocho años más tarde, a través del Real Decreto de 14 de abril de 1978, las Escuelas de Barcelona, Bilbao, Madrid, Sevilla y Valencia se transformaron en Facultades de Bellas Artes. Sin duda una puerta abierta que encontró su oportunidad en la apuesta conjunta del sector de las Bellas Artes por su integración en la Universidad. Reivindicación no aprovechada por el sector de la Danza esencialmente por una diversidad de posturas divergentes de fuerte tradición histórica relacionadas con la percepción de la naturaleza de sus estudios, su organización, planificación y el profesorado. Hecho que indudablemente se evidencia perjudicial frente al proceso de integración de las Enseñanzas Artísticas al EEES

Un segundo hito jurídico importante fue la legislación de los estudios superiores a través del Artículo 27 de la Constitución española el 27 de diciembre de 1978, reconociendo la libertad de enseñanza y asignando la gestión y creación de centros docentes a los poderes públicos.

No obstante, la puerta de entrada de los estudios superiores de las Enseñanzas Artísticas al Sistema Educativo Español lo demarca la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (L.O.G.S.E.). Una regulación que se cristalizó años más tarde a través del Real Decreto 173/1998, de 16 de febrero, el cual disponía la introducción de los Estudios Superiores para el curso 2001/2002, mediante la transferencia de las competencias de Educación a las diferentes Comunidades Autónomas.

La L.O.E. 2/2006, de 3 de mayo, en sus Artículos 3.5, 45.2, 46, 58, 58.4 y 58.5 amplía los márgenes de actuación entre los dos espacios que gestionan la enseñanzas superiores de Danza, Sin embargo, dichos espacios no han tenido eco, caracterizando la puesta en marcha de los estudios Superiores de Danza de Régimen Especial de forma inadecuada en cuanto a organización y estructura, una situación que acentúa la diversidad de propuestas así como las reticencias de acercamiento con la Universidad. No obstante, como se ha señalado anteriormente, la agenda del EEES apunta hacia una conciliación de estrategias que permitan la plena integración de estos estudios. Respecto a la complejidad del contexto acentuado por las diversas posturas entre los sectores involucrados conviene traer a colación las Actas del debate del Anteproyecto de Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), realizado en septiembre de 2012, y en el que participaron el Ministerio, los Decanos de Bellas Artes, representantes de la Plataforma por la Integración de las Enseñanzas Artísticas Superiores en el Sistema Universitario y representantes de la Asociación Española de Centros Superiores de Enseñanzas Artísticas.

El Sr. Ministro manifiesta su interés por “compartir una reflexión sobre las enseñanzas artísticas” e informa que las universidades están abiertas a los centros superiores de enseñanzas artísticas, y que es un proceso que el ministerio podría “animar”.

Los Representantes de la PLATAFORMA exponen la petición expresada en el MANIFIESTO que han suscrito 10.000 firmas. Piden al Ministro que apoye y facilite el proceso de integración en el sistema universitario de las Enseñanzas Artísticas Superiores, siguiendo un camino lógico y natural que otras enseñanzas ya han recorrido. Consideran que el título de GRADO es irrenunciable y que debe cumplir con los mismos requisitos que los grados universitarios, estableciendo la posibilidad de ofrecer DOCTORADOS en enseñanzas artísticas. Apuestan por buscar el encuentro, unir fuerzas, rentabilizar recursos públicos y terminar con una estrategia en el ámbito “superior no universitaria” que ha demostrado cumplidamente su ineficacia.

Los Representantes de Acesea consideran “irrenunciable la restitución del título de GRADO”. Añaden que, en su opinión, la universidad no tiene la exclusividad sobre la denominación, y que están abiertos a distintas alternativas, “sin excluir ninguna”, pero muestran sus temores ante una incorporación a la universidad “sin más”.

Los Decanos de Bellas Artes suscriben la Declaración de la Conferencia de Rectores y las Sentencias falladas, señalando que solo pueden llamarse GRADO los estudios universitarios.

Señalan que no es cuestión de terminología sino de marco, de garantías y de claridad: las enseñanzas superiores que coincidan con las universitarias deben estar en la universidad; las que quieran ser distintas deberán diferenciarse buscando otros caminos.

#### Propuesta del Ministro

El Sr. Ministro propone la constitución de un Grupo de Trabajo durante el debate que se inicia con la presentación del Anteproyecto de la LOMCE, enfatizando que estamos en “un momento muy oportuno para buscar el acuerdo”. (Plataforma de integración de las enseñanzas artísticas en el sistema universitario, 2012).

Un debate que propicio un segundo encuentro en mayo de 2017 en el Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía donde se debatió sobre los modelos de educación artística superior actuales y las posibles salidas de la situación de estancamiento, dando como resultado el documento *Declaración del 27 de mayo de 2017. Museo Reina Sofía, Madrid*. Documento que subraya el retraso de los procesos normativos de la estructura de titulaciones de las enseñanzas artísticas superiores paralela a la estructura universitaria. También reclama garantías de calidad para su reconocimiento internacional, una financiación adecuada y plena autonomía.

**Tabla 3.29. Relación del marco normativa de los estudios superiores de Danza en el ámbito Estatal**

| <b>Enseñanza de Régimen General / Estudios Universitarios</b>  | <b>Enseñanzas de Régimen Especial / Enseñanzas Artísticas Superiores de Danza</b>   |
|--|---|
| LRU / 1983 Art. 27.5. Derecho a la asociación estudiantil. Posibilitó la creación de agrupaciones de danza   |   |
| LRU / Art.1.2b. Se contempla dentro de las funciones de la Universidad la preparación del ejercicio para la creación artística.  |   |
| LRU / 1983. Art. 10.1. Se contempla la creación artística en los Institutos Universitarios de Investigación, pudiendo realizar actividades docentes referidas a enseñanzas especializadas o cursos de doctorado.   |   |
| LRU / 1983. Art. 10.3. 3. Mediante Convenio, podrán adscribirse a las Universidades como Institutos Universitarios, instituciones o centros de investigación o creación artística de carácter público o privado.   |   |
| LOGSE / 1990 El sistema educativo comprenderá enseñanzas de régimen general y enseñanzas de régimen especial.  |   |
| LOGSE/1990 La educación universitaria se regirá por sus normas específicas.  | LOGSE/ 1990 - Artículo 39. Se establecen los tres grados de las enseñanzas de la música y la danza: elemental, medio y superior |
| LOGSE – Artículo 42.3 y 43.4. Establece los nexos entre ambos espacios de enseñanza superior referidos a la danza y la música: Título Superior de Danza equivalente, a todos los efectos, al título de Licenciado Universitario. Y la posibilidad de establecer convenios con las universidades para la organización de estudios de tercer ciclo |   |
|  | R.D. 1463 / 1999. Se establecen los aspectos básicos del currículo del Grado Superior de Danza                                  |

|   |   |
|---|---|
| LOU / 2001. Art.1.b. Se contempla dentro de las funciones de la Universidad la preparación del ejercicio para la creación artística.  |   |
| LOU / 2001. Art. 1. Se contempla dentro de las funciones de la Universidad la difusión del conocimiento y la cultura a través de la extensión universitaria y la formación a la largo de la vida.   |   |
| LOU / 2001. Art.10.1. Se contempla la creación artística en los Institutos Universitarios de Investigación.   |   |
| LOE / 2006. Capítulo II, Artículo 3.5 Se constituyen la educación superior: 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. |   |
|   | LOE Artículo 45.2 Se establece las denominadas enseñanzas artísticas superiores, que contempla los estudios superiores de música y danza  |
|   | Artículo 46 Ordenación de las enseñanzas. Los y evaluación de las enseñanzas artísticas superiores, 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 58 Se regulan las condiciones para la oferta 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   |
|   | Los estudios superiores de música y de danza se cursarán en los conservatorios o escuelas superiores de música y danza  |
| LOE / 2006 - Art. 58.4. 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.  |   |
| LOE / 2006 - Art. 58.5. Asimismo las Administraciones educativas fomentarán convenios con las universidades para la organización de estudios de doctorado propios de las enseñanzas artísticas  |   |
|   | Artículo 58.6. Los centros superiores de enseñanzas artísticas fomentarán programas de investigación en el ámbito de las disciplinas que les sean propias   |
| Ley Orgánica 4/2007 Incluye un título dedicado al deporte y la extensión universitaria, ambos considerados un aspecto capital en la formación del alumnado universitario.   |   |
|   | Real Decreto 365, de 16 de marzo, se regula el Consejo Superior de Enseñanza Artística (CSEA)   |
|   | Real Decreto 1614/2009 por el que se establece la ordenación de las enseñanzas artísticas superiores reguladas por la L.O.E.  |
|   | RD 303/2010, de 15 de marzo, por el que se establece los requisitos mínimos de los centros que imparten enseñanzas artísticas.  |
|   | Real Decreto 632/2010, de 14 de mayo. Se regula el contenido básico de las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Danza.  |
|   | LOMCE / 2013- Cuarenta y dos. «3. Los alumnos y alumnas que hayan terminado los estudios superiores de Música o de Danza obtendrán el título Superior de Música o Danza en la especialidad de que se trate, que queda incluido a todos los efectos en el nivel 2 del Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior y será equivalente al título universitario de grado. Siempre que la normativa aplicable exija estar en posesión del título universitario de Grado, se entenderá que cumple este requisito quien esté en posesión del título Superior de Música o Danza.» |

|   |  |
|---|--|
| LOMCE / 2013. Cuarenta y seis. Se añaden dos nuevos apartados 7 y 8 al artículo 58, con la siguiente redacción:<br>«7. Las Administraciones educativas podrán adscribir centros de Enseñanzas Artísticas Superiores mediante convenio a las Universidades, según lo indicado en el artículo 11 de la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades.<br>8. Las Administraciones educativas podrán establecer procedimientos para favorecer la autonomía y facilitar la organización y gestión de los Conservatorios y Escuelas Superiores de Enseñanzas Artísticas.» |  |
|   | Real Decreto 21, de 23 de enero, modifica el RD 1614/2009 de las enseñanzas artísticas superiores. |

*Fuente:* Elaboración propia a partir de diversas fuentes

Desde el desarrollo normativo se observa los puntos de convergencia entre ambos sistemas educativos, No obstante, la respuesta a esta posibilidad ha sido especialmente reducida y esporádica. Actualmente, desde la primera iniciativa situada en la Universidad Complutense de Madrid en el año 1992, pocas universidades han asumido el reto de reivindicar los estudios de Danza, así como tenues son las iniciativas de las instituciones que rigen las Enseñanzas Superiores por establecer vínculos con la enseñanza universitaria. Casi tres décadas han transcurrido y aún la oferta de estudios universitarios profesionalizante de Danza es significativamente escasa. No obstante, las presiones derivadas de la agenda de integración del EEES en lo que a Enseñanzas Artísticas se refiere, han concientizado y en cierta medida agilizado los tiempos, como se detalla más adelante. Un impulso que ha acentuó un debate que desde sus primeras apariciones ha venido sumando adeptos desde diferentes ámbitos y que en el académico ha producido una diversidad de artículos que enriquecen desde lo multidisciplinar, una reflexión pedagógica, social y filosófica, que va más allá del discurso reivindicativo. En este sentido cabe destacar el señalamiento que hace la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, sobre la importancia de la participación activa y crítica de la sociedad en la construcción conjunta de la educación a la que se aspira como nación.

La transformación de la educación no depende sólo del sistema educativo. Es toda la sociedad la que tiene que asumir un papel activo. La educación es una tarea que afecta a empresas, asociaciones, sindicatos, organizaciones no gubernamentales, así como a cualquier otra forma de manifestación de la sociedad civil y, de manera muy particular, a las familias. El éxito de la transformación social en la que estamos inmersos depende de la educación. Ahora bien, sin la implicación de la sociedad civil no habrá transformación educativa. (LOMCE, Preámbulo II, 2013).

Retomando el recorrido histórico, la primera universidad española que da el primer paso para la integración de la danza en la oferta académica fue la Universidad Complutense de Madrid, un impulso promovido por el entonces rector el profeso Gustavo Villapalos Salas, abogado de profesión, humanista por vocación y defensor de las artes en la universidad; un



señalamiento que pone especial énfasis en el factor humano como principal motor de las iniciativas que a lo largo de la historia y en diversas geografías han derivado en el desarrollo de la artes y en este caso que nos ocupa la danza. Es evidente que las instituciones y sus proyectos son forjados por los seres humanos, en cuanto a su esencia, vocación y formación.

En este sentido la Universidad Complutense en ese entonces se decantaba por promover los valores universales del ballet situándola en la Facultad de Bellas Artes. La iniciativa surge como un curso de verano a través de la Universidad de Verano de San Lorenzo del Escorial en el año 1992, un año después queda instaurada la Cátedra de Danza Alicia Alonso como curso regular, expidiendo a lo largo de siete años un título propio de experto o especialista con una asignación de 200 créditos equivalentes a 10 horas clase. La docencia estaba a cargo de profesores españoles y cubanos y las asignaturas impartidas eran ballet, psicología aplicada a la danza, apreciación musical, historia del ballet, estética y diseño. (Salas, 1992).

La relación que se iniciaba, universidad y danza, abanderada por la figura de Alicia Alonso y que da como resultado la Cátedra que llevó su nombre, se produjo según informa Salas, en el año 1988 con un ciclo de Clases Magistrales que la artista imparte organizado por el Ministerio de Cultura en el Teatro Albéniz de Madrid. (Salas, 1992). Diez años más tarde la Universidad Politécnica de Valencia le otorga un Doctorado Honoris Causa, abriendo así sus puertas a la danza como lo expresaba su discurso de investidura el entonces rector Sr. D. Justo Nieto.

Que la Universidad Politécnica de Valencia abra sus puertas a la danza, por medio de este homenaje, (...) Y es que la danza teatral muestra, aún en nuestros días, la paradoja de un arte profundamente amado por los pueblos, que brota espontáneo de la esencia misma del ser humano, y que Sin embargo, ha sido durante siglos relegado o menospreciado, en cuanto al reconocimiento del lugar que le corresponde entre las llamadas Bellas Artes. (...) Estos criterios se tornan graves, y hasta peligrosos, cuando se instalan en aquellos que, en un país o en una institución, tienen a su cargo la aprobación de los presupuestos culturales, en los cuales muchas veces el arte de bailar sufre un evidente agravio comparativo, en relación con el tratamiento que se da a otros géneros artísticos. (Universidad Politécnica de Valencia, 1998).

Esta primera iniciativa se extendió también a la Universidad de Alicante en el año 1996 y se transforma en el año 2000 bajo la Orden 3908/2000 de la Consejería de Educación en la primera oferta de Grado Superior de Danza en la universidad española a través del Instituto Superior Alicia Alonso, adscrito a la Universidad Rey Juan Carlos, centro dependiente de la Fundación Pública Alicia Alonso – creada en el año 1998- y patrocinada por la Consejería de

Educación del Gobierno regional, la Sociedad General de Autores y Editores (SGAE) y la Universidad rey Juan Carlos a través de un convenio de cooperación.

Se ofertó con carácter experimental el primer Grado Superior en Danza, consumado en junio de 2004 con la primera promoción con un total de 22 profesionales de la danza en la especialidad de Pedagogía de la Danza y Coreografía y Técnicas de Interpretación. Estudios pioneros de Danza en el contexto universitario adaptados a la normativa de Grados Bolonia

Paralelo a esta oferta de Grado oficial de Danza, se configuraba la formación de postgrado con un Master en Teoría y Práctica de la Danza, sustentado en el Real Decreto 118/2004, de 23 de enero, por el que se regula el título de Especialización Didáctica, titulación otorgada por la Universidad Complutense de Madrid. Una titulación que aunque ya no se oferta en la actualidad, la comparten un grupo de profesionales que actualmente ejercen sus funciones docentes, creativas y directivas en diversos centros de enseñanzas artísticas de relevancia nacional.

Por otro lado, conviene poner énfasis en la creación de una oferta de Título propio de grado que vinculaba directamente la Danza con la formación de Maestros de enseñanza Primaria y que daba respuesta a esa necesidad de formación especializada para impartir las asignaturas que contenían significativamente contenidos de Danza. En el año 2000 la Universidad Autónoma de Barcelona ofertó el Título Propio de Grado en Danza para Maestros de Primaria, Resolución de 17 de marzo de 2000, de la Universidad Autónoma de Barcelona, por la que se publica el plan de estudios conducente al título propio de Graduado en Danza para Maestros de Primaria. En este sentido se observa una coherencia entre las iniciativas educativas universitarias y el desarrollo de la Danza en la ciudad donde se circunscribe. Por un lado subrayar las relaciones que se establecieron entre las artes escénicas y las enseñanzas universitarias a través del Institut del Teatre y la Universidad Autónoma de Barcelona desde el año 1986 y por otro lado, los datos que aporta el análisis estadístico descriptivo al situar la Comunidad Autónoma de Cataluña como la segunda Comunidad Autónoma en incluir asignaturas de Danza en los programas académicos de las universidades que alberga. No obstante, el plan de estudio de dicha Titulación orientaba los contenidos de las asignaturas de Danza hacia la Danza tradicional, así como un enfoque más teórico. El plan de estudio contemplaba cuatro asignaturas de Danza y cuatro asignaturas de Practicum de Danza: Contexto de la Danza, con un enfoque histórico, antropológico y sociológico, Danza Tradicional I se abordaban los componentes, géneros y repertorios de la danza de forma práctica y teórica, Danza Tradicional II, contemplaba la ejecución técnica y la sensibilidad interpretativa,

Didáctica y Organización de la Danza, centrada en los procesos de enseñanza, aspectos del currículo y por último tres asignaturas de Practicum de Danza.

Sobre las vicisitudes de la integración de las artes en la universidad, viene a bien mencionar una iniciativa que no llegó a buen puerto por las reticencias del sector al cambio, anteponiendo el temor a una pérdida de autonomía. Tal fue el destino del anhelado proyecto que el entonces Consejero de Educación D. Gustavo Villapalos concebía, la creación de un Instituto de Humanidades, el cual estaría adscrito a la Universidad de Alcalá de Henares y que integrara los estudios superiores de Danza, el Conservatorio Superior de Música y la Escuela Superior de Arte Dramático. (Rodrigo, 2010).

Sumado a la pionera oferta universitaria se adhiere un año más tarde vía conservatorio el Grado Superior de Danza, también de carácter experimental, en el Real Conservatorio profesional de Danza Mariemma. La LOGSE permitía implantar los estudios superiores de Danza en el conservatorio profesional, hasta la creación por el Consejo de Gobierno de la Comunidad de Madrid del Conservatorio Superior de Danza María de Ávila (CSDMA) en el año 2006 a través del Decreto 73, de 7 de septiembre. La oferta de grado superior en Danza se extiende a través de la creación de los cinco Conservatorios Superiores de Danza en España.

El desarrollo normativo, con un retraso histórico significativo, acentuado por los compromisos de agenda del EEES, permitió en cierta medida ampliar la oferta formativa en ambos espacios educativos, enseñanza universitaria y enseñanzas artísticas superiores, una oferta en paralelo que acrecentó un conflicto de interés entre ambos sistemas y que generó en enero de 2012 una Sentencia del Tribunal Supremo, que ponía en evidencia los fallos del desarrollo normativo de dichas enseñanzas.

La sentencia estimaba de forma parcial la impugnación que hacía la Universidad de Granada del RD 1614/2009, retirando la denominación de Grado a las Enseñanzas Artísticas Superiores, manifestando que los títulos de Grado son exclusivos de la universidad según la LOU, al mismo tiempo que califica de correcta la “situación de los títulos de las enseñanzas artísticas superiores en el espacio común europeo de educación superior” es decir la denominación de “Título Superior” para las enseñanzas artísticas según lo establece la LOE.

Cabe destacar de los encuentros entre ambos espacios de formación, enseñanza universitaria y enseñanzas artísticas superiores, los esfuerzos de conciliación del Institut del Teatre de Barcelona que desde el año 1986 se adscribe a la Universidad Autónoma de Barcelona, así como los esfuerzos desde el Instituto Superior de las Enseñanzas Artísticas de la Comunidad Valenciana ISEACV por desarrollar iniciativas que apuntan hacia la constitución de la universidad de las Artes.

El I.S.E.A.C.V. es, por tanto, una experiencia pionera en España que se suma a distintas iniciativas similares que se están desarrollando en Austria, Alemania, Holanda, Gran Bretaña y Suiza, todas ellas orientadas a la constitución de lo que se ha dado en llamar las universidades de la Artes, que en algunos casos funcionan formando parte de universidades generalistas y que en muchas ocasiones funcionan de manera independiente y aislada de las universidades. (Blas, 2014, pp. 13-14).

La tabla 3.30 muestra en orden cronológico la oferta de estudios de Danza en ambos espacios educativos. En ese breve espacio temporal es posible establecer tres períodos: período inicial (1992-2000), período de implantación significativamente complejo (2000-2010) y por último un período de diversificación y búsqueda de correspondencias entre los dos espacios formativos (2010 –actualidad), especialmente propiciado por el EEES.

El primer período muestra una escasa oferta centrada en cuatro ámbitos, el ballet (1992), la gestión cultural (1992), medicina de la danza (1994) y por último las artes escénicas a nivel de doctorado (1999), aspecto que pone en evidencia el desarrollo de estos estudios en el espacio donde se circunscribe, el Institut del Teatre, institución de fuerte tradición histórica y referente de las artes en la Comunidad Autónoma de Barcelona. De estos tres ámbitos el que encuentra espacios para su desarrollo es la práctica artística de la danza ampliándose a una diversidad de técnicas y poéticas del movimiento danzado, evidenciado en el segundo y tercer período. Por otro lado los vínculos entre la Medicina y la Danza lamentablemente se disminuyen no encontrando respuesta desde otros espacios y ámbitos, y asumiendo el reto de forma sistemática desde la primera institución que lo introdujo, la Universidad de Alcalá de Henares, aunque desde otras fórmulas que lamentablemente no se derivan en programas formativos concretos en la actualidad, reduciendo su espacio a algunos proyectos y líneas de investigación. También desde el ámbito de la gestión cultural su presencia como oferta educativa y en ese caso como asignatura, es bastante tenue, como lo revela el apartado de identificación y caracterización de las asignaturas de danza a partir del análisis estadístico descriptivo.

El desarrollo normativo a través de la Orden 3908/2000 de la Consejería de Educación permitió la introducción del Grado Superior de Danza en ambos espacios de formación, primeramente en la enseñanza universitaria a través del Instituto Superior de Danza Alicia Alonso en el año 2000 y año más tarde en el Conservatorio profesional de Danza Mariaemma, ambas ofertas con carácter experimental. La oferta se amplía aunque no se diversifica a través de la creación de los Conservatorios Superiores de Danza en todo el territorio español, cinco en

total situados en Madrid (CSDMA, 2006), Barcelona (CSD del Institut del Teatre, 2001), Valencia (CSDV, 2002), Alicante (CSDA, 2002) y Málaga (CSDAP, 2002).

Transcurridos siete años después de la primera iniciativa universitaria dos universidades de titularidad privada y ambas situadas en la Comunidad de Madrid ofertan estudios relacionados con la Danza, la Universidad Nebrija oferta el Grado en Artes Escénicas (2008) y al año siguiente la Universidad Europea de Madrid el Grado de Ciencias de la Danza (2009-extinguida en 2016).

Las titulaciones que introduce el EEES, a través del Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, entra en vigencia en el curso 2008-2009, generalizándose en el curso 2010-2011 y completando su implantación en el curso 2013-2014. Esta agenda modificó sustancialmente la oferta educativa de Danza en ambos espacios y vemos como a partir del año 2010 se ofertan nuevas titulaciones. Una oferta que en cierta medida se diversifica sobre dos ejes vertebrales de tradición histórica en la práctica educativa de la Danza, por un lado la Coreografía e Interpretación y por otro la Pedagogía. Se observa una oferta más diversificada y multidisciplinar desde la enseñanza universitaria, así como un evidente impulso a la investigación transdisciplinar y su visibilización.

Otro espacio aprovechado por el desarrollo jurídico fue la creación de un Máster en enseñanzas artísticas por la Comunidad de Madrid, programa educativo que contemplaba la coordinación entre varios centros de enseñanza artísticas superiores. Amparado por el artículo 13 del Real Decreto 1614/2009, de 26 de octubre, que establece el procedimiento de homologación de los planes de estudios del título de Máster de las enseñanzas artísticas superiores, se homologa en el año 20014 el plan de estudios del Máster de enseñanzas artísticas superiores: artes escénicas en y para la discapacidad por parte del Ministerio de Educación Cultura y Deporte (Orden ECD/46512012, de 2 de marzo) a impartirse por la Real Escuela Superior de Arte Dramático de Madrid, la Escuela Superior de Canto de Madrid y el Conservatorio Superior de Danza María de Ávila de Madrid, centros inscritos en el Registro Estatal de Centros Docentes no Universitarios con los códigos 28034428, 28034416 y 28065723 respectivamente, a propuesta de la Comunidad Autónoma de Madrid.

Paralelo a la oferta formativa específica de los estudios de Danza, surgen diversas iniciativas académicas desde el ámbito universitario que acrecienta la presencia de la danza como contenido educativo. De ello se ha expuesto en los dos primeros apartados que recogen la perspectiva histórica de la danza como asignatura en la universidad española, especialmente en los estudios de Educación y en los estudios que albergan la actividad física, No obstante, el

apartado que hace referencia a la identificación y caracterización de dichas asignaturas y contenidos de Danza, a través del análisis estadístico descriptivo, demuestra su presencia en otros espacios que la relacionan con las artes escénicas desde lo multidisciplinar, pedagógico, terapéutico e investigativo, especialmente en la oferta de postgrados.

Por otro lado es preciso señalar la escasa relación que se establece con otros ámbitos del conocimiento, ejemplo de ello es la escasa resonancia que ha tenido la relación Danza y Medicina. Una relación que se sitúa en julio de 1985 en el primer Curso Nacional de Medicina y Danza en Alcoy Alicante, impartido por Dr. Juan Bosco Calvo, iniciativa que propició la creación de la Asociación Española de Medicina de la Danza (Asemeda) y que se convertiría años más tarde en la International Association for Dance Medicine & Science (IADMS), asociación que continuará desarrollando su labor en coordinación con el Departamento de Ciencias Morfológicas y Cirugía de la Facultad de Medicina de la Universidad de Alcalá de Henares, Facultad que ofertó en el año 1994 el posgrado en Medicina y Danza.

**Tabla 3.30. Cronología de la oferta de estudios superiores de Danza en España**

| <b>Año</b> | <b>Régimen General / Enseñanza Universitaria</b>   | <b>Régimen Especial / Enseñanzas Artísticas Superiores</b>  |
|------------|--|---|
| 1992       | Universidad Complutense de Madrid. Cátedra de Danza Alicia Alonso  |   |
|            | Universidad Complutense de Madrid – ICCM. Máster en Gestión Cultural: Música, teatro y Danza.  |   |
| 1994       | Universidad Alcalá de Henares - Facultad de Medicina. Posgrado de Medicina de la Danza   |   |
| 1996       | Universidad de Alicante. Cátedra de Danza Alicia Alonso  |   |
| 1999       | Institut del Teatre inicio de estudios de Doctorado en Artes Escénicas, con el Departamento de Filología Catalana de la Universidad Autónoma de Barcelona, en colaboración con otras universidades |   |
| 2000       | Universidad Rey Juan Carlos - ISDAA. Grado Superior en Danza – Carácter experimental-  |   |
|            | Universidad Autónoma de Barcelona. Título Propio Graduado en Danza para Maestros de Primaria   |   |
| 2001       |  | Conservatorio Profesional de Danza Mariaemma. Grado Superior en Danza en Pedagogía de la Danza – Carácter experimental- |
|            | Institut del Teatre / Centro adscrito a la Universidad de Barcelona desde el año 1986. Oferta Estudios Superiores en Danza   |   |
| 2003       |  | Conservatorio Superior de Danza de Valencia. Grado Superior de Danza  |
|            |  | Conservatorio Superior de Danza de Alicante. Grado Superior de Danza  |
|            |  | Conservatorio Superior de Danza de Málaga Ángel Pericet. Grado Superior en Danza  |

|      |  |   |
|------|--|---|
| 2006 | Universidad Rey Juan Carlos – ISDAA. Máster oficiales en Artes Escénicas y Doctorado en Artes Escénicas  |   |
|      |  | Conservatorio Superior de Danza de María de Ávila. Grado Superior en Danza en Pedagogía de la Danza y Coreografía y Técnicas de la interpretación en Danza  |
| 2008 | Universidad Nebrija. Grado en Artes Escénicas.   |   |
| 2009 | Universidad Europea de Madrid. Facultad Artes y Comunicación Grado en Ciencias de la Danza. Extinguido en 2016   |   |
| 2010 | Universidad Rey Juan Carlos – ISDAA. Grado en Artes Visuales y Danza, Grado en Pedagogía de las Artes Visuales y Danza, Máster Universitario en Artes Escénicas.   | Conservatorio Superior de Danza de María de Ávila (CSDMA)*. Título Superior en Danza en Pedagogía de la Danza itinerario Danza profesional y Título Superior en Danza en Coreografía e Interpretación |
|      | Universidad Católica de Murcia. Máster Universitario en Danza y Artes del Movimiento. Extinguido en 2015   | Conservatorio Superior de Danza de Valencia. Título Superior de Danza especialidad en Pedagogía de la Danza y Coreografía e Interpretación  |
|      |  | Conservatorio Superior de Danza de Alicante. Título Superior de Danza especialidad en Pedagogía de la Danza y Coreografía e Interpretación  |
|      |  | Conservatorio Superior de Danza de Málaga Ángel Pericet. Título Superior de Danza especialidad en Pedagogía de la Danza y Coreografía e Interpretación  |
| 2012 | Universidad Rey Juan Carlos - Escuela Universitaria de Artes y Espectáculos TAI. Grado en Artes Escénicas.   |   |
| 2014 | Universidad de Málaga – Vicerrectorado de Extensión Universitaria, Servicio de Cultura. Cátedra de Flamencología   | Homologación del plan de estudio del Máster en enseñanzas artísticas: las artes en y para la discapacidad.  |
| 2015 | Universidad Autónoma de Madrid- Máster Universitario en Estudios Artísticos, Literarios y de la Cultura.   |   |
| 2017 | Universidad Católica de Murcia. Facultad de Deportes. Grado en Danza y Título propio de Experto Universitario en Coreografía e Interpretación y Especialista Universitario en Danza Española y flamenco. |   |

*Fuente:* Elaboración propia a partir de diversas fuentes.

A todo esto es importante mencionar los diferentes propulsores directos y tangenciales que la sociedad en general ha generado al movimiento dancístico en España, en especial el sector profesional de las artes escénicas y evidentemente el de la Danza, así como ese esencial sector de la sociedad que como amantes de la danza, desde las butacas de un teatro o desde los salones de clases de enseñanzas no regladas viene poniendo en valor y evidenciado su aporte para la vida cultural y artística de un pueblo. Se hace mención a las diversas iniciativas desde la sociedad civil, a los esfuerzos de asociacionismo, al movimiento de Danza independiente y a las diversas iniciativas por hacer visibles el quehacer dancístico. Por otro es importante señalar en el ámbito académico el incremento de producción de literaria científica en torno a la Danza,

así como la proliferación de eventos desde diversas fórmulas, seminarios, congresos, festivales, encuentros que puntualizan esfuerzos por compartir y hacer visibles el desarrollo teórico e histórico de la danza en el ámbito académico y fuera de él.

### 3.4.2 Oferta académica

La oferta académica de estudios profesionalizantes universitarios de Danza en todo el territorio español se centra en tres universidades, una proporción significativamente escasa (3:84).

- Comunidad de Madrid / Universidad Rey Juan Carlos URJC – de titularidad pública / Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales / Instituto Universitario de Danza Alicia Alonso / Campus de Fuenlabrada / Alta inicial de los estudios situados en diversos períodos 2000, 2006, 2010 y 2013.
- Comunidad de Madrid / Universidad Europea de Madrid UEM – de titularidad privada / Facultad de Deportes / Alta de estudios publicado en el BOE 09/ 10/ 2009 y Extinción 09/09/2016
- Comunidad autónoma de la Región de Murcia / Universidad Católica San Antonio UCM - de titularidad privada- / Facultad de Deportes / fecha de verificación de los estudios 18/09/2017 y publicación BOE 05/02/2018

La oferta actualmente se reduce a dos universidades, la URJC y la UCM. La URJC oferta desde su creación en el año 2000 las titulaciones oficiales del grado universitario de Danza en sus diversas especialidades. Actualmente oferta una diversidad de programas académicos sustentados por su autonomía pedagógica y las relaciones que establece con los entornos nacionales e internacionales permitiéndoles caracterizar su oferta con un enfoque transdisciplinar, innovador y con un especial énfasis en la investigación y su visualización; una oferta que se deriva del fortalecimiento de los vínculos entre cultura, diversidad cultural y desarrollo

Cabe destacar del centro su implicación y autoría sobre los dos proyectos educativos que se circunscriben a la enseñanza superior. Por un lado el desarrollo de la primera experiencia que dio como resultado la implantación de las titulaciones Oficiales de Danza en las especialidades de Coreografía y Técnicas de Interpretación y Pedagogía de la Danza con validez en todo el territorio nacional, así como la autoría de los proyectos de las primeras titulaciones de grado y posgrado universitarios de danza y artes escénicas dentro del espacio Bolonia.



Una de las subrayadas ventajas del principio de autonomía universitaria del ISDAA es poder desarrollar los dos modelos de enseñanzas simultáneamente: las titulaciones de grado superior enmarcadas dentro de las enseñanzas de régimen especial y, las titulaciones universitarias de grado aprobadas dentro de los estándares establecidos por la Agencia Europea de Evaluación de la Calidad, así como la oferta de máster oficiales con acceso a los programas de doctorado.

La oferta Titulaciones de Grado Superior de Danza se viene impartiendo desde el año 2000, actualmente esta titulación puede ser revalidada en el EEES mediante el acceso a programas de postgrado y estos a su vez dan la posibilidad de inscribir Tesis doctorales.

La titulación está dirigida a aspirantes con grado medio de danza que estén en posesión del título de Bachiller a través de una prueba de acceso específica para cada especialidad, No obstante, cabe la posibilidad de ingreso de aspirantes que no posean los requisitos académicos mediante una prueba específica que demuestre los conocimientos, habilidades y aptitudes necesarios.

Las especialidades que imparte son: en Pedagogía de la Danza: Danza Clásica, Danza Contemporánea y Danza Española en el itinerario de Danza Profesional. En este sentido cabe señalar el retraso de la implantación del itinerario de Danza Educativa y Comunitaria -Decreto 35/2011 (B.O.C.M) -. Unos estudios significativamente necesarios que vendrían a apalejar en cierta medida la necesidad de un profesorado especializado para impartir los descriptores y las competencias de la expresión poética corporal en la enseñanza general, aspecto que además justifica la oferta de posgrados que atañen a competencias pedagógicas más amplias de la tradicional apuesta por la enseñanza profesional.

Por otro lado se oferta en la especialidad de Coreografía y Técnica de Interpretación las menciones de Danza Clásica, Danza Contemporánea y Danza Española.

Conviene mencionar como factor distintivo de los programas de estudio, los conocimientos de Pedagogía, Psicología y Anatomía, que integrados a las Técnicas Psico-Corporales y el Psico-Ballet capacitan para el desempeño tanto docente como de creación e investigación artística en ámbitos terapéuticos y en espacios dedicados a personas con necesidades educativas especiales.

Las titulaciones de las enseñanzas universitarias enmarcadas en los Grados Bolonia, registran su alta inicial el 01/10/2010 obteniendo su acreditación con fecha de 04/10/2016 y última modificación el 09/01/2017. El grado se oferta en las menciones en Danza Clásica, Danza Contemporánea, Danza Española, Danza Teatro y en Danzas Acrobáticas y Circenses. Una oferta que se caracteriza por su diversificación y por un plan de estudios con un fuerte

componente de la Expresión artística, acompañado por la informática, filosofía, literatura, historia y los principios jurídicos. Una oferta claramente diferenciadora de los estudios de Enseñanzas Artísticas Superiores – Título Superior en Danza-. (Ver tabla 3. 31).

**Tabla 3.31. Estructura del Grado en Artes Visuales y Danza del IUDAA**

| <b>Grado en Artes Visuales y Danza / 240 ECTS</b> |                                      |
|---|--------------------------------------|
| <b>Módulo</b>                                     | <b>Materia</b>                       |
| Módulo Conocimientos Básicos Comunes / 24 ECTS    | Idioma moderno / 1 asignatura        |
|   | Principios Jurídicos / 1 asignatura  |
|   | Informática / 1 asignatura           |
|   | Humanidades / 1 asignatura           |
| Módulo Formación Básica de Rama / 42 ECTS         | Arte / 4 asignaturas                 |
|   | Filosofía / 1 asignatura             |
|   | Expresión Artística / 1 asignatura   |
|   | Historia / 1 asignatura              |
| Módulo de Materias Obligatorias / 120 ECTS        | Expresión Artística / 24 asignaturas |
|   | Arte / 6 asignaturas                 |
|   | Psicología / 1 asignatura            |
|   | Literatura / 1 asignatura            |
| Optativas / 12 ECTS                               |                                      |
| Módulo de Prácticas Externas / 30 ECTS            | Prácticas externas / 8               |
| Reconocimiento de Créditos / 6 ECTS               |                                      |
| Trabajo Final de Grado / 6 ECTS                   |                                      |

*Fuente:* Datos obtenidos de la Disposición 12709 del BOE núm. 175 de 2011. (BOE-A-2011-12709)

El acceso al grado requiere estar en posesión del título de Bachiller o equivalente y la superación de una prueba específica según lo estipula el artículo 42 de la Ley Orgánica 6/2001, de Universidades, modificada por la Ley 4/2007, de 12 abril, sin perjuicio de los demás mecanismos de acceso previstos por la normativa vigente. Dicha prueba de acceso abarca aspectos de ejecución técnica e interpretación a través de una clase y un ejercicio de variación de repertorio según la mención a cursar, aspectos creativos-expresivos a través de la improvisación y una entrevista personal.

El informe anual de resultados que pone a disposición la URJC a través de su portal de transparencia, muestra una evolución positiva del total de alumnos matriculados de nuevo ingreso como primera opción, con una media de ingreso en sus siete años de promoción de 35, así como un incremento de la oferta. Por otro lado se observa una relación a favor del sexo

femenino en todos los cursos académicos (2011/12 - 25:4), (2012/13 - 20:10), (2013/14 – 28:5), (2014/15 - 37:6) y (2017/18 - 59/15). (Ver tabla 3.32).

**Tabla 3.32. Informe de resultados del perfil de ingreso del Grado en Artes Visuales y Danza por curso académico**

| Curso       | Perfil de ingreso del Grado en Artes Visuales y Danza                  |
|-------------|--|
| 2011 / 2012 | Nota media de acceso 7,05  |
|             | Total alumnos matriculados de nuevo ingreso 1ª Opción 29 ( M/25, H/4)  |
|             | Total alumnos matriculados de nuevo ingreso 29                         |
|             | Oferta 25  |
|             | Alumnos matriculados de nuevo ingreso a tiempo completo 28             |
| 2012 / 2013 | Nota media de acceso 8,2   |
|             | Total alumnos matriculados de nuevo ingreso 1ª Opción 23 ( M/20, H/10) |
|             | Total alumnos matriculados de nuevo ingreso 30                         |
|             | Oferta 30  |
|             | Alumnos matriculados de nuevo ingreso a tiempo completo 30             |
| 2013 / 2014 | Nota media de acceso 7.81  |
|             | Total alumnos matriculados de nuevo ingreso 1ª Opción 32 ( M/28, H/5)  |
|             | Total alumnos matriculados de nuevo ingreso 30                         |
|             | Oferta 25  |
|             | Alumnos matriculados de nuevo ingreso a tiempo completo 33             |
| 2014 / 2015 | Nota media de acceso 7.54  |
|             | Total alumnos matriculados de nuevo ingreso 1ª Opción 39 ( M/37, H/6)  |
|             | Total alumnos matriculados de nuevo ingreso 43                         |
|             | Oferta 40  |
|             | Alumnos matriculados de nuevo ingreso a tiempo completo 43             |
| 2017 / 2018 | Nota media de acceso 8.21  |
|             | Total alumnos matriculados de nuevo ingreso 1ª Opción 72 ( M/59, H/15) |
|             | Total alumnos matriculados de nuevo ingreso 43                         |
|             | Oferta 75  |
|             | Alumnos matriculados de nuevo ingreso a tiempo completo 71             |

*Nota:* No se tiene a la disposición la información respecto al curso académico 2015/ 2016 y 2016/2017.

*Fuente:* Información obtenida del portal de transparencia de la Universidad Rey Juan Carlos correspondiente a la Garantía de Calidad, informe de resultados del Grado de Danza y Artes Visuales del ISDAA – URJ. <https://www.urjc.es/estudios/grado/651-artes-visuales-y-danza#informe-de-resultados>.

Con respecto al rendimiento académico de los estudiantes, el portal de transparencia aporta los siguientes datos referentes al Grado en Artes Visuales y Danza: tasa de rendimiento del 93 %, tasa de éxito 98 % y tasa de presentación 95%. La tabla 3.33 muestra la evolución por curso académico del rendimiento e identifica aquellas asignaturas que se registran con un

rendimiento bajo. El primer curso académico muestra un 100 % de asignaturas con una tasa de éxito entre el 80-100 %, un dato que se ve alterado en los cursos siguientes que fluctúa entre una asignatura en los rangos entre 60-79 % y 40-59%. La asignatura que registra valores entre el 40 – 59 % de tasa de éxito es Idioma moderno en todos los cursos académicos.

**Tabla 3.33. Informe de resultados del rendimiento académico del Grado en Artes Visuales y Danza por curso académico**

| Curso       | Rendimiento Académico del Grado en Artes Visuales y Danza |
|-------------|---|
| 2011 / 2012 | Total de asignaturas: 26                                  |
|             | Tasa de éxito 80 - 100 %: 26                              |
| 2012 / 2013 | Total de asignaturas: 43                                  |
|             | Tasa de éxito 80 - 100 %: 41                              |
|             | Tasa de éxito 60 - 79 %: 1                                |
| 2013 / 2014 | Tasa de éxito 40 - 59 %: 1                                |
|             | Total de asignaturas 54                                   |
|             | Tasa de éxito 80 - 100 %: 53                              |
| 2014 / 2015 | Tasa de éxito 40 - 59 %: 1                                |
|             | Total de asignaturas 57                                   |
|             | Tasa de éxito 80 - 100 %: 56                              |
|             | Tasa de éxito 40 - 59 %: 1                                |

*Nota:* No se tiene a la disposición la información respecto al curso académico 2015/ 2016 y 2016/2017.

*Fuente:* Información obtenida del portal de transparencia de la Universidad Rey Juan Carlos correspondiente a la Garantía de Calidad, informe de resultados del Grado de Danza y Artes Visuales del ISDAA – URJ. <https://www.urjc.es/estudios/grado/651-artes-visuales-y-danza#informe-de-resultados>.

La segunda oferta académica de grado Bolonia es Pedagogía de Artes Visuales y Danza, unos estudios que tiene su alta inicial con fecha de 01/10/2010 y su extinción por titulación no renovada con fecha 04/10/2016, según el RUCT. Como se expone anteriormente, este grado viene a solventar las necesidades de formación pedagógica con un abordaje más amplio de la Danza, tradicionalmente enfocado en la danza profesional. Un enfoque amplio que contempla contenidos de las ciencias de la educación aplicados a la Danza a través de asignaturas como: Metodología y Didáctica de la Danza, Didáctica del Repertorio, Teoría de la Enseñanza de la Danza, Anatomía, Nutrición y Fisiología del Movimiento, Psicología Evolutiva y Aprendizaje Motor, Psicología Aplicada a la Danza, Pedagogía y Sociología de la Educación, Organización

de Centros, Diseño Curricular, Evaluación y Orientación y Práctica Docente entre otras. Por otro lado el volumen de asignaturas que contempla las materias de Expresiones Artísticas tiene un enfoque que transcurre por lo metodológico, didáctico y sobre las teorías de la enseñanza. (Ver tabla 3.34).

**Tabla 3.34. Estructura del Grado en Pedagogía de las Artes Visuales y Danza de la IUDAA**

| <b>Grado en Pedagogía de las Artes Visuales y Danza / 240 ECTS</b> |                                      |
|--|--------------------------------------|
| <b>Módulo</b>  | <b>Materia</b>                       |
| Módulo Conocimientos Básicos Comunes / 24 ECTS                     | Idioma / 1 asignatura                |
|  | Principios Jurídicos / 1 asignatura  |
|  | Informática / 1 asignatura           |
|  | Humanidades / 1 asignatura           |
| Módulo Formación Básica de Rama / 42 ECTS                          | Arte / 4 asignaturas                 |
|  | Filosofía / 1 asignatura             |
|  | Expresión Artística / 1 asignatura   |
|  | Historia / 1 asignatura              |
| Módulo de Materias Obligatorias / 120 ECTS                         | Expresión Artística / 18 asignaturas |
|  | Arte / 5 asignaturas                 |
|  | Psicología / 2 asignatura            |
|  | Literatura / 1 asignatura            |
| Módulo de Materias Obligatorias / 120 ECTS                         | Sociología / 3 asignaturas           |
|  |                                      |
|  |                                      |
|  |                                      |
| Optativas / 12 ECTS  |                                      |
| Módulo de Prácticas Externas / 30 ECTS                             | Prácticas externas / 8               |
| Reconocimiento de Créditos / 6 ECTS                                |                                      |
| Trabajo Final de Grado / 6 ECTS                                    |                                      |

*Fuente:* datos obtenidos de Disposición 12715 del BOE núm. 175 de 2011. (cve: BOE-A-2011-12715).

El informe anual de resultados muestra unos datos bastante similares a los del Grado en Artes Visuales y Danza. La tabla 3.35 muestra una evolución positiva del total de alumnos matriculados de nuevo ingreso como primera opción, con una media de ingreso de 34,8 a lo largo de cinco cursos académicos, así como un incremento de la oferta de 25 en los primeros tres cursos, ascendiendo a 40 en los dos últimos cursos según reporta el portal de transparencia de la URJC. Por otro lado se observa una relación a favor del sexo femenino en todos los cursos académicos (2011/12 - 28:4), (2012/13 - 28:4), (2013/14 - 25:6), (2014/15 - 33:5) y (2015/16 - 32/10). Unos resultados similares a los del Grado en Artes y Visuales y Danza.

**Tabla 3.35. Informe de resultados del perfil de ingreso del Grado en Pedagogía de las Artes Visuales y Danza por curso académico**

| Curso       | Perfil de ingreso del Grado en Pedagogía de las Artes Visuales y Danza |
|-------------|--|
| 2011 / 2012 | Nota media de acceso 6,88  |
|             | Total alumnos matriculados de nuevo ingreso 1ª Opción 20 ( M/28, H/4)  |
|             | Total alumnos matriculados de nuevo ingreso 32                         |
|             | Oferta 25  |
|             | Alumnos matriculados de nuevo ingreso a tiempo completo 32             |
| 2012 / 2013 | Nota media de acceso 7,16  |
|             | Total alumnos matriculados de nuevo ingreso 1ª Opción 15 ( M/28, H/4)  |
|             | Total alumnos matriculados de nuevo ingreso 32                         |
|             | Oferta 25  |
|             | Alumnos matriculados de nuevo ingreso a tiempo completo 32             |
| 2013 / 2014 | Nota media de acceso 7.36  |
|             | Total alumnos matriculados de nuevo ingreso 1ª Opción 21 ( M/25, H/6)  |
|             | Total alumnos matriculados de nuevo ingreso 31                         |
|             | Oferta 25  |
|             | Alumnos matriculados de nuevo ingreso a tiempo completo 31             |
| 2014 / 2015 | Nota media de acceso 7.04  |
|             | Total alumnos matriculados de nuevo ingreso 1ª Opción 31 ( M/33, H/5)  |
|             | Total alumnos matriculados de nuevo ingreso 38                         |
|             | Oferta 40  |
|             | Alumnos matriculados de nuevo ingreso a tiempo completo 36             |
| 2015 / 2016 | Nota media de acceso 7,52  |
|             | Total alumnos matriculados de nuevo ingreso 1ª Opción 33 ( M/32, H/10) |
|             | Total alumnos matriculados de nuevo ingreso 43                         |
|             | Oferta 40  |
|             | Alumnos matriculados de nuevo ingreso a tiempo completo 42             |

*Fuente:* Información obtenida del portal de transparencia de la Universidad Rey Juan Carlos correspondiente a la Garantía de Calidad, informe de resultados del Grado de Pedagogía de las Artes Visuales y Danza del ISDAA – URJ. <https://www.urjc.es/estudios/grado/651-artes-visuales-y-danza#informe-de-resultados>.

Por otro lado, también hay similitud en los resultados de rendimiento académico. El portal de transparencia reporta respecto al Grado en Pedagogía los siguientes datos: Tasa de rendimiento del 93 %, tasa de éxito 97 % y tasa de presentación 96%. La tabla 3.36 muestra la evolución por curso académico del rendimiento e identifica aquellas asignaturas que se registran con un rendimiento bajo. El primer curso académico muestra un 100 % de asignaturas con una tasa de éxito entre el 80-100 %, un dato que se ve alterado en los cursos siguientes que fluctúa entre una asignatura en los rangos entre 60-79 % y 40-59%. La asignatura que registra valores entre el 20- 39 %, 40 – 59 % de tasa de éxito es Idioma moderno en todos los cursos académicos y la asignaturas Análisis de la evolución cultural y Reconocimiento académico de Créditos un 60 – 79 % de tasa de éxito.

**Tabla 3.36. Informe de resultados del rendimiento académico del Grado en Pedagogía de las Artes Visuales y Danza por curso académico**

| <b>Curso</b> | <b>Rendimiento Académico del Grado en Pedagogía de las Artes Visuales y Danza</b> |
|--------------|---|
| 2011 / 2012  | Total de asignaturas: 25  |
|              | Tasa de éxito 80 - 100 %: 25  |
| 2012 / 2013  | Total de asignaturas: 43  |
|              | Tasa de éxito 80 - 100 %: 41  |
|              | Tasa de éxito 60 - 79 %: 1  |
|              | Tasa de éxito 40 - 59 %: 1  |
| 2013 / 2014  | Total de asignaturas 57   |
|              | Tasa de éxito 80 - 100 %: 56  |
|              | Tasa de éxito 20 - 39 % : 1   |
| 2014 / 2015  | Total de asignaturas 57   |
|              | Tasa de éxito 80 - 100 % : 56   |
|              | Tasa de éxito 40 - 59 %: 1  |
| 2015 / 2016  | Total de asignaturas 56   |
|              | Tasa de éxito 80 - 100 %: 54  |
|              | Tasa de éxito 40 - 59 % : 1   |
|              | Tasa de éxito 60 - 79 % : 1   |

*Fuente:* Información obtenida del portal de transparencia de la Universidad Rey Juan Carlos correspondiente a la Garantía de Calidad, informe de resultados del Grado de Pedagogía de las Artes Visuales y Danza del ISDAA – URJ. <https://www.urjc.es/estudios/grado/651-artes-visuales-y-danza#informe-de-resultados>

Respecto a la oferta de postgrado el ISDD oferta desde el curso 2006/2007 el Máster Universitario en Artes Escénicas, RD 56/2005, aprobado por la Orden 684/2006 de 14 de febrero del Consejero de Educación por la que se acuerda la implantación de los Programas Oficiales de Postgrado en las Universidades de la Comunidad de Madrid, tras seis años de promoción es extinguida a través de la Orden 6575/2012, de 1 de junio, por la que se acuerda la supresión de enseñanzas oficiales de máster autorizadas conforme a las disposiciones del Real Decreto 56/2005, de 21 de enero. La oferta de máster es retomada con la creación del Máster Universitario en Artes Escénicas por la Universidad Rey Juan Carlos RD 1393/2007, con fecha de alta inicial el 04/06/2010, con una modificación del plan de estudio el 31/03/2015 y acreditada el 04/10/2016.

Una oferta académica caracterizada por su orientación investigadora desde una perspectiva multidisciplinar potenciado por el uso de nuevas tecnologías.

El máster ha tenido desde sus primeras convocatorias una demanda significativamente creciente tanto en el ámbito nacional como internacional: primera edición 60 solicitudes, segunda edición 158, llegando a recibir en la actualidad hasta 248 peticiones de ingreso.

La segunda oferta de posgrado oficial del ISDDAA es el Máster Universitario en Gestión y Liderazgo de Proyectos Culturales RD 1393/2007, de orientación académica investigadora con alta inicial con fecha 07 de octubre de 2011 y acreditación renovada por el Consejo de Universidades, a través de su Comisión de Verificación y Acreditación con fecha 06 de octubre de 2016.

El Máster plantea como objetivo ampliar la formación académica a través de la especialización y la introducción a la investigación científica. Se propone el estudio de las dinámicas de creación, transformación, cambio y gestión de las diferentes actividades específicas de la cultura a partir de la aplicación de herramientas y técnicas para la creación y liderazgo de proyectos. Destaca entre sus objetivos específicos el incentivo a la investigación. “Proporcionar hábitos de investigación y análisis de la realidad cultural con el fin de extraer información relevante para la toma de decisiones y la generación de conocimiento en el ámbito de la dirección y gestión de proyectos culturales”. (Instituto Universitario de Danza Alicia Alonso, 2012).

La estructura de su enseñanza contempla un conjunto de nueve materias que abarcan contenidos referentes a la investigación, industrias culturales, proyectos (creación, gestión, evaluación), marketing cultural y nuevas tendencias de internacionalización a través de audiovisuales y multimedia, este último es uno de los elementos diferenciadores de la oferta en gestión cultural.



Un segundo aspecto relevante del programa es, la obtención de un Título Oficial de Postgrado del EEES que además otorga la suficiencia investigadora para la inscripción de la tesis conducente al doctorado en Arte.

Por último como oferta de posgrado de Título propio el Instituto ofertó el Master en Pedagogía de las Enseñanzas Artísticas con fecha prevista de inicio octubre de 2016.

El objetivo del Máster era “proveer una especialización en el ámbito de la formación de formadores de enseñanzas artísticas en los sistemas educativos y/o en proyectos de impacto social o comunitarios que acogen las enseñanzas artísticas como su aportación al desarrollo integral de las personas desde temprana edad y de diversas necesidades sociales, bajo la perspectiva de la innovación en la educación.” (Instituto Universitario de Danza Alicia Alonso, 2016)

El plan de estudio consta de cuatro módulos con un total de 12 créditos ECTS cada módulo. Unos contenidos que abarcaban conocimientos de estética, filosofía, atención a la diversidad, educación innovadora, pedagogías de la danza, teatral, musical y de la expresión, metodologías de investigación para las enseñanzas artísticas y diseño, organización e implementación de proyectos de enseñanzas artísticas.

La estructura de su enseñanza se configuraba a través de los siguientes módulos:

- Módulo: Aprender / Enseñar a través de las artes. (12 créditos. 120 horas). Con un total de 4 Materias (Las Enseñanzas Artísticas, Danzando la Pedagogía, Pedagogía de la Música en las Enseñanzas Artísticas y Las Artes Plásticas y Visuales en las Enseñanzas Artísticas.
- Módulo: Leer. Lectura, Lectores y Lectoras. Metodologías del respeto: del canon excluyente a la razón poética y la perspectiva de género. (12 créditos. 120 horas)
- Módulo 3. Para una Educación Innovadora (12 créditos. 120 horas)
- Módulo 4. Filosofía, Arte para la sociedad, Inclusión y diversas capacidades en las enseñanzas artísticas. (12 créditos. 120 horas)
- Módulo 5. Trabajo Fin de Máster. (12 créditos. 120 horas).

La segunda Universidad por orden cronológico que ofertó estudios profesionalizantes de Danza es la Universidad Europea de Madrid, con el Grado en Ciencias de la Danza, estudios circunscritos en la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte que dieron inicio en el año 2009, publicación en el BOE 09/ 10/ 2009 y que se extinguieron en el año 2016, a través de la Orden 2882/2016, de 9 de septiembre, de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte, por la que se autoriza la implantación y supresión de enseñanzas universitarias oficiales en las Universidades de la Comunidad de Madrid (BOCM-20160922-21).

El enfoque diferenciador del programa subrayaba la necesidad de ampliar las competencias profesionales de los artistas de la danza a otros ámbitos y conocimientos. De ello da cuenta el Decano de la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, el profesor Juan Mayorga al referirse a los objetivos del Grado: “responde a la necesidad de formar a los futuros profesionales de la disciplina dancística desde una perspectiva global e integral, trabajando más allá de los aspectos técnicos e incorporando también competencias pedagógicas y de gestión”. (Ballet, 2009).

Por otro lado es significativo el señalamiento que se hace sobre el perfil de ingreso al Grado, abarcando un sector diferente de la tradicional formación profesional de la Danza enmarcada en las Enseñanzas Artísticas Superiores de Régimen Especial.

Está dirigida a profesionales de la danza que trabajan en escuelas y academias y que podrían desear unos estudios universitarios que respalden y completen su formación; a estudiantes que terminan su bachillerato y selectividad y que quieren hacer de la danza su profesión; a los alumnos que no acceden a los estudios superiores de danza en el conservatorio por no tener una excelencia técnica; posibles bailarines instalados en España que desearían convalidar y reconocer sus estudios; así como a deportistas de gimnasia rítmica, artística, patinaje o natación sincronizada. (Danza Ballet, 2009).

El plan de estudio del Grado en Ciencias de la Danza, da especial importancia al ámbito terapéutico a través de tres asignaturas: Danza-movimiento-terapia, Terapias creativas corporales y Danza y movimiento creativo para personas con discapacidad. Así mismo aborda el movimiento desde el análisis a través de asignaturas como: Análisis de la danza y notación, Sistemática del movimiento, Didáctica de la Motricidad, Biomecánica de la danza, y Técnicas de control postural, un último aspecto diferenciador son el enfoque de los contenidos de Ciencias Sociales y Humanidades a través de las asignaturas: Antropología de la danza, Sociología deontología profesional y Habilidades comunicativas y crítica artística entre otras.

La tercera universidad por orden cronológico que oferta estudios profesionalizantes de Danza es la Universidad Católica San Antonio de Murcia UCAM, de titularidad privada situada en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. Una universidad de reciente fundación en el año 1996. Obtuvo la implantación de estudios oficiales en 1999 y su homologación por el Gobierno central en el año 2000. La oferta de su Grado en Danza es de reciente creación con fecha de verificación de la titulación 18/09/2017 y publicación BOE 05/02/2018.

La titulación está dirigida a aspirantes que estén en posesión del grado medio profesional de danza o estudiantes que estén en posesión del título de Bachiller con previa formación de Danza sin acreditación académica.

Un aspecto diferenciador de la oferta es la posibilidad de obtener además del Título de grado oficial, un segundo título propio de Grado Superior Universitario con un total de 30 créditos en las especialidades Coreografía e Interpretación con duración de un mes con un total de 20 créditos y el título de Experto Universitario en Danza Española y flamenco con una duración de ocho meses con un total de 30 créditos ECTS. Por otro lado un segundo aspecto de interés para el alumnado es la posibilidad de participar en la Compañía de Danza de la UCAM, un espacio del ejercicio profesional y de proyección de sus estudiantes.

El plan de estudio consta de nueve módulos que recogen de forma singular los contenidos que podríamos englobar desde las humanidades, las artes escénicas, la gestión cultural y la formación integral, este último aspecto recoge los contenidos del carácter religioso de la Universidad en un conjunto de tres materias, humanidades, teología y ética y que a su vez son elementos diferenciadores de las otras ofertas académicas. Por otro lado el peso de los contenidos recae sobre el Módulo de Ciencias y Humanidades y dentro de este la materia Técnicas de Danza y Movimiento que alberga un total de siete asignaturas. (Ver tabla 3.37).

**Tabla 3.37. Estructura del Grado en Danza de la UCAM**

| <b>Grado en Danza / 180 ECTS / duración tres cursos</b> |  |
|---|--|
| <b>Módulo</b>   | <b>Materia</b>   |
| Ciencias y Humanidades / 42 ECTS                        | Ciencias de la salud aplicadas a la Danza / 2 asignaturas                        |
|   | Artes y Humanidades / 5 asignaturas  |
|   | Creación / 4 asignaturas   |
|   | Técnicas de Danza y Movimiento / 7 asignaturas                                   |
| Módulo Análisis de Obras Coreográficas / 14 ECTS        | Análisis y prácticas de las obras coreográficas y del repertorio / 3 asignaturas |
| Módulo de Producción y Gestión Cultural / 9 ECTS        | Producción y gestión cultural / 2 asignaturas                                    |
| Módulo de Formación Musical Básica / 6 ECTS             | Música y lenguajes sonoros aplicados a la danza / 2 asignaturas                  |
| Módulo Espacio Escénico / 13 ECTS                       | Tecnologías aplicadas a la danza / 3 asignaturas                                 |
| Módulo de Formación Integral / 9 ECTS                   | Humanidades / 1 asignatura   |
|   | Teología / 1 asignatura  |
|   | Ética / 1 asignatura   |
| Módulo Optativas / 8 ECTS                               |  |
| Módulo Práctica Externa / 10 ECTS                       | Práctica Externa / 1 asignatura  |
| Trabajo Final de Grado / 10 ECTS                        | TFG / 1 asignatura   |

*Fuente:* datos obtenidos de Disposición 11812 del BOE núm. 204 de 2018 cve: BOE-A-2018-11812  
Verificable en <http://www.boe.es>

Sumado a la actual oferta de Grado de Danza, la UCAM ofertó un Máster Universitario en Danza y Artes del Movimiento RD 56/2005, transformado con la misma denominación Máster Universitario en Danza y Artes del Movimiento - RD 1393/2007 y extinguido el 30/07/2015 (Publicación número 8843 del BORM número 177 de 03/08/2015).

El plan de estudios contemplaba cuatro módulos con un total de 60 créditos ECTS.

- Módulo I: Las Artes del Movimiento (22 ECTS). Materias: Comedia, arte y clown Materia y La expresión del cuerpo y el movimiento escénico.
- Módulo II: La Danza Contemporánea (22 ECTS). Materias: La danza postmodernista americana y Otras tendencias de la danza contemporánea

- Módulo III: Practicum (10 ECTS). Materia: Prácticas Externas
- Módulo IV: Trabajo Final de Máster (6 ECTS). Materia: Trabajo Final de Máster.

Un aspecto diferenciador del Máster era el perfil de ingreso. Se recomendaba especialmente a Licenciados en Ciencias de la Actividad Física y el deporte, Licenciados en Arte Dramático, Licenciados en Musicología, Licenciados en Bellas Artes y Diplomados en educación. Una apuesta diferenciadora de la tradicional perspectiva profesionalizante.

Las competencias en que se centra el programa ponen en evidencia un enfoque diferenciador, centrado en la percepción holística de la motricidad humana, un especial énfasis en la danza contemporánea, y su interés por la investigación. Entre las competencias diferenciadoras se encuentran: Conocimiento y comprensión de las diferentes manifestaciones expresivas de la motricidad humana, Desarrollo de las competencias para la adaptación a nuevas situaciones y resolución de problemas motrices, y para el aprendizaje autónomo, Desarrollo de hábitos de excelencia y calidad en el ejercicio profesional de la danza contemporánea y de las manifestaciones expresivas principales del siglo XX e Iniciación al conocimiento de la metodología de investigación en relación a la aplicación del método científico.

Paralelamente a la oferta académica profesionalizante, las universidades que circunscriben dichos estudios en conjunto con otras universidades e instituciones de diversa naturaleza jurídica se han dado a la tarea de promover y visibilizar la producción científica de la práctica dancística desde diferentes enfoques. Entre las más destacadas están:

- Congreso Internacional de Danza, Investigación y Educación: Danza y Comunicación. Universidad de Málaga. Periodicidad anual, primera edición Málaga, 2012.
- El Seminario Complutense de Investigación en Historia y Teoría de la Danza / Universidad Complutense de Madrid. De periodicidad anual, primera edición Madrid, curso 2016/2017
- Congreso D+I, de Danza e Investigación (2010). Asociación Española D más I: Danza e Investigación. Periodicidad bianual, primera edición Valladolid, 2008.
- Congreso Internacional Investigación en Danza Española. Universidad Nebrija. Periodicidad irregular, ediciones Madrid, 2011, 2015.
- Congreso Internacional de Filosofía de la Danza. Universidad Complutense de Madrid. Teatros del Canal, UNED, Facultad de Filosofía UCM e Instituto de Filosofía CSIC, (entidades colaboradoras y organizadoras). Periodicidad bianual, primera edición Madrid 2017.

- Congreso Nacional de Danza de Córdoba. Delegación de Cultura del Ayuntamiento de Córdoba. Periodicidad irregular, ediciones Córdoba 1996, 2005 y 2015.

Al mismo tiempo dichas actividades han generado la publicación de Actas de Congresos que en cierta medida vienen a solventar la ausencia de literatura que arrastra la tradicional ausencia de transmisión del conocimiento generado a través de la Danza. Estas iniciativas son espacios especialmente valiosos para acercar a los profesionales de la Danza que están abriendo caminos en la comunidad científica. Respecto al ámbito de la investigación en Danza se expondrá en el cuarto capítulo de la Tesis.

#### **4 LA DANZA EN LOS PROGRAMAS DE LA ACTIVIDAD ARTISTICA Y CULTURAL DE LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA ESPAÑOLA**

La Extensión Universitaria, tal y como se le conoce hoy, ha sido el resultado evolutivo y significativamente dinámico de la necesidad detectada de establecer puentes entre la comunidad universitaria y la sociedad. Desde el germen de su nacimiento, espacio que diversos autores concuerdan en situarla, en un contexto de innovación de la educación no formal, ha adoptado una diversidad de enfoques dando respuesta a las necesidades puntuales de cada institución y su entorno.

En España, desde sus inicios, enfocada en la divulgación del conocimiento hacia los sectores populares, en una diversidad de formatos que van desde el Aula Abierta, espacio de programación de ciclos y conferencias en la Universidad Central de Madrid bajo el rectorado de Francisco de Castro y pajares (1868-1870), las conferencias dominicales vinculadas a la poesía y la historia en las iniciativas de Extensión de la Universidad de Barcelona (1890), una oferta como complemento académico de enseñanza superior en la labor de Extensión Aragonesa (1912) y la inclusión paulatina de las artes, en un inicio exclusivamente la música y el teatro en la Extensión Universitaria Ovetense (1898-1909).

El desarrollo jurídico en materia educativa universitaria, fue definiendo y estableciendo las funciones, competencias y estructuras para su desarrollo. Desde la Ley sobre ordenación de la Universidad Española del 29 de julio de 1943, donde queda recogida, como función de la universidad, difundir la cultura y orientar las funciones de la labor cultural, a través de los Secretariados de Publicaciones Intercambio Científico y Extensión Universitaria; La Ley 14/1970 de 4 de agosto, General de Educación y Financiación de la Reforma educativa, donde se establece como uno de los objetivos de la universidad fomentar el progreso cultural y el desarrollo de la investigación, a través de la creación de Vicerrectorados para competencias concretas, creando en 1975 los Vicerrectorados de Ordenación Académica, Investigación y Extensión Universitaria, y es a este último se le adjudican entre otras funciones, las relativas a al arte y la cultura.

Un desarrollo jurídico que con la llegada de la Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria, se enfatiza como ejes básicos de la Universidad Pública la docencia, la investigación y la cultura, potenciando en materia cultural, los Vicerrectorados de Extensión Universitaria. A partir de ahí se amplían las propuestas y se profundiza en las funciones y conceptualización la Extensión Universitaria Española. Una definición que quedó recogida en el documento *Declaración de Alicante sobre Extensión Universitaria*.

Una declaración que establecía como función fundamental la creación y difusión del pensamiento crítico y de la cultura tanto universitaria como de la sociedad en su conjunto. Para tales fines la Declaración de Alicante, determina líneas comunes de actuación, que van desde la formación, la promoción de iniciativas fuera de la Extensión Universitaria, la producción de proyectos y programas propios y la difusión de iniciativas culturales.

El posterior desarrollo jurídico Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, refuerza la labor de difusión del conocimiento y la cultura a través de la función de Extensión Universitaria y la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, reconoce la importancia de la cultura como parte del desarrollo integral del alumnado, con un especial énfasis en la cultura humanística y científica.

Así pues dentro de este espacio concreto reconocido históricamente como una de las funciones tradicionales de la Universidad: Docencia, Investigación y Extensión, el análisis que plantea la Tesis la aborda especialmente desde esa dimensión comunicacional y relacional entre la comunidad universitaria y la sociedad. Una relación que se centra en el componente artístico y cultural de la danza en una diversidad acentuada tanto por el espacio que la contiene, es decir los Vicerrectorados en su diversidad de denominaciones, así como la naturaleza de la disciplina.

#### **4.1 Precedentes de la Extensión Universitaria**

Una diversidad de acontecimientos en el terreno político, social y económico acontecidos a finales del siglo XVIII e inicios del XIX propiciaron en el ámbito de la educación superior el surgimiento de la Extensión Universitaria.

En un contexto histórico global la Revolución Francesa fue el cambio político y social más importante acontecido en Europa a finales del siglo XVIII, la expansión de sus ideales revolucionarios se convirtieron en la punta de lanza de las reformas liberales de Francia y Europa, propiciando un nuevo modelo de pensamiento, propulsor de complejas transformaciones sociales y políticas más allá del continente Europeo.

En un ámbito filosófico los ideales de la Revolución Francesa en conjunto con los teóricos de la ilustración alemana, los filósofos racionalistas y los empiristas ingleses, sustentaron a inicios del siglo XIX una modernización cultural que propició en el terreno educativo un cambio esencial, la transformación del obsoleto aparato escolar, herencia del Antiguo Régimen, en un sistema educativo moderno. (Barbosa, 2009).

Los fundamentos filosóficos y culturales de la Revolución francesa ejercieron en España una gran influencia en el ámbito educativo, su incidencia se prolonga a lo largo de los siglos



XVIII y XIX en diferentes etapas y dimensiones. Las vías por las que transcurre esta influencia acontecieron a través del “pensamiento pedagógico, la política escolar y la práctica educativa.” (Condorcet, 2001, pág. 20).

En materia de educación superior las reformas educativas produjeron dos cambios relevantes: la sustitución de las autoridades eclesiásticas por el Estado como agente regulador y de control de la educación superior y la aparición de los primeros Planes de Estudio para todo el territorio nacional, logrando unificar las instituciones de educación superior en su estructura interna y contenidos académicos. A diferencia de las ideologías de la Revolución Francesa en su postura decidida por la República y la moral pública, España permanecía en un sistema monárquico. “El control que la iglesia ejerce sobre la cultura y la educación, pese a los esfuerzos por eliminar o limitar el mismo por parte de los liberales, se mantiene durante todo el siglo”. (Barbosa, 2009, p. 64).

En el terreno económico el desarrollo de la Revolución Industrial suscitó la ampliación de la educación a la clase obrera. Las progresivas exigencias del desarrollo industrial originaron una nueva necesidad de formación, dando paso a la creación de modalidades de educación no formales enfocadas en la extensión de la escolarización y el desarrollo de la educación de adultos.

Las conferencias científicas fueron una de las acciones de educación complementaria más empleadas y difundidas en Europa. En el Reino Unido datan desde finales del siglo XVIII alcanzando un desarrollo notable en este campo. En el caso de España y Francia se ven más reducida desarrollándose posteriormente a inicios del siglo XX. En España se desarrollan alrededor de los Ateneos y las Sociedades Económicas de Amigos del País, organizaciones que en décadas posteriores serán espacios de extensión cultural. (Tiana, 1991).

Un segundo aspecto en el ámbito económico es el que emerge en consecuencia del desarrollo del capitalismo. El aumento desproporcionado de las fuerzas de producción produce en el proletariado una toma de conciencia más madura en su lucha contra la creciente clase burguesa, originando la formación de sindicatos, partidos y barrios obreros. A esta clase obrera organizada se dirigen diversas acciones de la Extensión Universitaria destacando los colegios de la clase obrera de Sheffield en 1842, hecho precedente de lo que sería el primer programa de Extensión Universitaria llevado a cabo por la Universidad de Cambridge en el año 1867. Dicho programa consideraba y promovía la responsabilidad de la universidad frente a los sectores populares extendiéndose años más tarde a las universidades de Londres Oxford, Durham y Victoria. (Cantero, 2006).

De la misma madera, la expresión artística de la época preparó el terreno para las iniciativas de extensión, destacando en la primera mitad de siglo XIX el Romanticismo. Esta nueva expresión artística sentó un precedente significativo que abrió las puertas para un nuevo enfoque de la educación, su enseñanza se fundamentaba en la libertad del individuo, exaltando la subjetividad, el instinto y el sentimiento. Sus formas de instrucción enfatizaban la observación, la investigación y la experimentación permitiendo el desarrollo pleno de la personalidad en el individuo. (Abrams, 1992).

Esta constelación de acontecimientos desvela el contexto socio político, económico y artístico que propició en décadas posteriores en el ámbito de la educación superior el surgimiento de la Extensión Universitaria.

#### 4.1.1 Experiencia Internacional

García Garrido (1996) en su libro *Fundamentos de Educación Comparada* hace mención de la notable propensión durante el siglo XIX de recoger experiencias de otros países en beneficio del propio. Semejante es el camino que acompaña el nacimiento de la Extensión Universitaria.

Las funciones de docencia e investigación fueron las dos primeras funciones sustantivas de la universidad, acompañadas con el surgimiento de la universidad moderna, una concepción basada en demostrar el conocimiento aceptado utilizando como vía esencial la investigación como función esencial de las enseñanzas superior apoyada desde la docencia. Su gestación se sitúa en la Universidad de Berlín en 1810. (Ortiz & Morales Ruano, 2011). Wittrock (1991), atribuye su evolución a una respuesta lógica de necesidades funcionales, en un primer momento enfocada en la industria y posteriormente en la necesidad de información y conocimiento de cara al desarrollo social.

Sin embargo, aún con ese giro a lo social no fue hasta 1867 cuando surgen las primeras iniciativas en materia de extensión. Diversos autores sitúan el inicio de la Extensión Universitaria dentro de un contexto de innovaciones en materia de educación no formal. Nace con la realización del primer programa de extensión impulsado por la Universidad de Cambridge Inglaterra en 1867. El término empleado para tales acciones fue el de “Extensión Educativa y sus esfuerzos estaban orientados hacia los niveles de conocimiento de divulgación literaria, visita a museos y excursiones”. (Cantero, 2006, pp. 55-56).

Uno de los movimientos de educación popular inglesa que se vinculan con la Extensión Universitaria son los University Settlements, residencias universitarias situadas en zonas

populares de Londres las cuales en conjunto con las instituciones politécnicas, los movimientos educación social del obrero, las bibliotecas y la enseñanza para la mujer, conformaron un cúmulo de experiencias de educación popular en toda Inglaterra.

Este conjunto de experiencias Inglesas fueron de inspiración para otros países fuera y dentro del continente. Algunos autores sostienen que Estados Unidos fue el primer país en incursionar en estas iniciativas, tomando de Inglaterra su organización y objeto.

El acontecimiento que abrió camino a una nueva concepción de Extensión Universitaria en las universidades estadounidenses fue la Land-Grant Philosophy firmada el 02 de julio de 1862 bajo la primera presidencia de Abraham Lincoln (1860-1864).

La Land-Grant Philosophy planteaba una nueva concepción sobre el papel que debía desempeñar la universidad frente a la sociedad. Surge como consecuencia de la compleja problemática que caracterizaba a la industrializada sociedad estadounidense de finales del siglo XIX. Las universidades estadounidenses en respuesta a la conflictividad social dirigió sus esfuerzos enfatizando el desarrollo de la ciencia y la educación, siendo su éxito más evidente el desarrollo de la agricultura, el servicio de extensión de las universidades, los programas de investigación y las facilidades de acceso a las universidades. (Bonnen, 1998).

Giménez Martínez (2000) destaca de las experiencias estadounidenses el carácter democrático de la educación superior, dando lugar a tipologías especiales en materia de extensión universitaria a lo largo de su desarrollo y evolución.

En el continente Europeo las primeras universidades en imitar la iniciativa inglesa fueron las universidades alemanas de Leipzig, Berlín, Hamburgo y Múnich. Desde el año 1869 estas universidades ya realizaban diversas actividades culturales de formación y difusión del conocimiento en distintos centros industriales, destacando como referencia los llamados "*Hochschulvorträge für Jederinann* cursos de enseñanza superior para todo el mundo" (Cantero, 2006, p. 60).

La experiencia desarrollada en Francia se diferencia por su contexto, mezcla de diversas corrientes de enseñanza popular especialmente influenciadas por el ideario de las Universidades Populares. Cantero (2006) caracteriza a la extensión universitaria francesa como "experiencias corporativas" (p. 55) atribuyéndole como fin, la preparación de la clase obrera y trabajadora frente a los conflictos sociales de la época.

En Bélgica las primeras universidades que toman como modelo la experiencia inglesa son la Universidad de Gante y la Universidad de Bruselas, con la particularidad de desarrollar un modelo de gestión que incluye diversas instituciones municipales y al Estado. En Austria e Italia, la extensión se caracterizó por promover una enseñanza con un "cierto tono de

vulgarización” prohibiendo aquellos cursos que promovieran un contenido relacionado a las luchas políticas, religiosas y sociales. (Palacios, 1908, p. 141).

En el caso de Rusia, los movimientos de extensión cultural acontecieron estrechamente ligados a la clase obrera organizada. En los años posteriores a la Revolución Rusa, se producen debates con disímiles posiciones en torno a la nueva organización social y la cultura. En este contexto surge en 1918 la organización *Proletkult*, compuesta por diversas asociaciones culturales enfocadas en el desarrollo de la educación de la clase obrera. Sus proyectos se enfocaron en el fortalecimiento de una “poderosa corporación panrusa que unifique, estimule y dirija las actividades culturales y pedagógicas de todas las organizaciones obreras”. (Cantero, 2006, p. 62).

Al igual que la particularidad de intenciones de la Extensión Universitaria estadounidense, las iniciativas rusas también proponían llevar las enseñanzas superiores a la clase obrera, contrariamente a la visión de la mayoría de países europeos de atraer a la clase obrera al entorno universitario, en ambos países este nuevo enfoque generó un amplio alcance a nivel nacional.

De esta manera se ve instaurado hacia finales del siglo XIX el movimiento de la Extensión Universitaria en la mayoría de los países europeos, reproduciéndose años más tarde en Latinoamérica.

El marco socio político que sentó los precedentes de la Extensión Universitaria latinoamericana, fue el período comprendido entre los años 1900 y 1950, caracterizado por ser décadas convulsivas marcadas por significativas transformaciones en el terreno político, económico y social.

En Latinoamérica en respuesta a la multiforme política intervencionista estadounidense a lo largo de muchas décadas, surge la necesidad de fortalecer y expandir el concepto de identidad nacional dentro del pensamiento político latinoamericano. Políticos, intelectuales, artistas y personalidades vinculadas al entorno universitario fueron los responsables de difundir el ideario.

De esta amalgama de revoluciones y reivindicaciones sociales surge un dinámico y entusiasta movimiento estudiantil, el cual veía en la educación superior un medio para incidir en la esfera política a favor de un cambio social. De esta visión de compromiso social y humano nacerá una herramienta eficaz para el cambio, propiciando el terreno para el surgimiento de la Extensión Universitaria.

Cantero (2006) distingue tres acontecimientos como fundamento del desarrollo de la extensión Latinoamericana: la Extensión Universitaria en México, La Reforma de Córdoba en

Argentina (1918) y la creación de las Universidades Populares, destacando la Universidad José Martí (Cuba, 1920) y la Universidad San Carlos (Guatemala, 1922).

Como precedente del movimiento de la Reforma, Melgar (2010) señala que en América Latina a partir de 1903 y hasta vísperas de la Primera Guerra Mundial, se generaron nuevos modelos de protesta popular propiciados por las luchas y encuentros estudiantiles de alcance internacional. Ejemplo de ello son las movilizaciones de estudiantes de la Universidad de Buenos Aires, 1903; Chile, 1906; Perú, 1909; Guatemala, 1919 y México, 1910, 1912 y 1914.

Como consecuencia de este contexto histórico surgen desde las universidades el debate sobre la necesidad de democratización de la educación superior y la vinculación de la universidad con la sociedad. Momento clave y coyuntural fue el discurso reivindicativo expresado en el Primer Congreso Internacional de Estudiantes Latinoamericanos celebrado en Montevideo en el año 1918, donde estudiantes argentinos plantearon la necesidad de promover y difundir la educación al pueblo quedando enunciada de manera explícita la necesidad de la función de Extensión Universitaria.

Tünnermann (2003) describe así el acontecimiento:

En el Manifiesto Liminar del 21 de junio de 1918 los estudiantes denunciaron el “alejamiento olímpico” de la Universidad, su total despreocupación por los problemas nacionales y su “inmovilidad senil”, por lo mismo que era “fiel reflejo de una sociedad decadente”. “Vincular la Universidad al pueblo” fue así uno de los postulados de la Reforma, que debía inspirar la tarea llamada de extramuros o de extensión universitaria. (Tünnermann, 2003, p. 3).

El movimiento de Reforma se propagó con dinamismo por toda América Latina, dando respuesta a las coincidentes necesidades y circunstancias socioeconómicas y políticas de Latinoamérica. El primer país que asumió los ideales reformistas fue Perú en donde ya existía un ambiente de inquietud estudiantil desde la creación del Centro Universitario de Lima en 1907. Pero no fue hasta 1919 cuando se acogen al ideario de la Reforma de Córdoba, acordando un año más tarde en el Primer Congreso Nacional de Estudiantes la creación de las Universidades Populares González Prada, siendo este hecho en conjunto con la incorporación del indígena a los programas de acción política, y la creación de la Alianza Popular Revolucionaria APRA, los aportes más significativos del reformismo peruano. (Tünnermann, 2008).

En Chile las primeras campañas del movimiento reformistas acontecieron en 1920 impulsadas por la Federación de Estudiantes de Chile, alcanzando en años posteriores un alto nivel de politización logrando incidir en los principales partidos políticos chilenos.

En Colombia la Reforma se promulgó primeramente en Medellín en 1922 y dos años más tarde en Bogotá. En Cuba durante el Primer Congreso de Estudiantes (1923) se acuerda sumarse a las luchas reformistas aportando a sus reivindicaciones una declaración de derechos y obligaciones del estudiante. Paraguay se incorpora en 1927 y un año más tarde Bolivia mediante la Primera Convención Nacional de Estudiantes Bolivianos. En Venezuela la proclama llega más tarde debido a la persecución que sufrían los líderes reformistas venezolanos bajo la dictadura de Juan Vicente Gómez y no es hasta 1940 que se acoge el plan de reforma. El movimiento continúa extendiéndose por Centro América: en la Universidad Nacional de Costa Rica (1940), Guatemala (1945), El Salvador (1933), Honduras (1957) y Nicaragua (1958). (Tünnermann, 2008).

En México las reivindicaciones estudiantiles se adelantaron a la Reforma de Córdoba desvelando rasgos propios en consecuencia de su particular proceso de revolución político social. Las experiencias de Extensión Universitaria responden a las necesidades y circunstancias históricas de los países en que se desarrollan, pero son coincidentes en el anhelo de renovación académica acorde a los tiempos, coincidentes también en el empeño de extender el conocimiento y la cultura universitaria a las clases sociales más desfavorecidas. Cada institución ponía en práctica su visión de Extensión Universitaria caracterizándola y aportando un nuevo matiz a esta nueva función sustantiva de la universidad.

#### 4.1.2 Experiencia Nacional

Las experiencias acontecidas en España estuvieron influenciadas por el movimiento de enseñanza social en el ámbito internacional, e indudablemente propiciadas por la necesidad de dar respuesta a la conflictividad sociopolítica económica y cultural que vivenciaba España en el último tercio de siglo XIX e inicios del XX.

Durante el primer tercio del siglo XIX España vivía una situación de atraso e injusticia social enfrascada en una economía eminentemente agraria con altos índices de desempleo y mendicidad, su realidad educativa mostraba un alto índice de analfabetismo con una enseñanza primaria muy poco desarrollada y unos estudios secundarios y universitarios reservados a minorías clasistas.

En este escenario de desigualdad y atraso surge la apremiante necesidad de cambio el cual llegará en décadas posteriores impulsado por el espíritu de los ilustrados españoles quienes veían en la instrucción pública la senda para el desarrollo económico y cultural de España. Del espíritu crítico y renovador de Gaspar Melchor de Jovellanos se trazaron las bases para la

creación de un Plan de Instrucción Pública, el cual instaba a debatir sobre la necesidad de desarrollar una buena instrucción que estuviese dirigida a todas las clases Estado.

La Restauración (1875-1902) se identifica por ser una época de crisis y a su vez punto de partida para el cambio. El cambio llegó impulsado por el movimiento de Regeneración el cual apostaba por la enseñanza y la educación como herramientas para el progreso y la modernidad. Para los intelectuales de la época el punto de partida para tales efectos sería el “análisis crítico de la realidad española del momento”. (Negrín, 2006, p. 271).

Destacadas personalidades del ámbito académico con diversas corrientes ideológicas como Francisco Giner de los Ríos, Concepción Arenal, Joaquín Costa y Rafael de Altamira, fueron quienes materializaron los proyectos reformadores desde diferentes ámbitos de actuación. En este sentido, la Universidad de la Restauración jugó un papel clave para la modernización influyendo en el desarrollo del país en etapas posteriores.

Dentro de este contexto de efervescencia de iniciativas para el cambio, Cantero (2006) afirma que una serie circunstancias fueron decisivas e inspiradoras para el surgimiento de la extensión universitaria.

Primero, un grupo de hombres entusiastas y preocupados por la realidad social en la que están inmersos; segundo, institucionistas de primera línea con una relación personal muy antigua entre algunos de ellos; por otro lado, una sociedad trabajadora con conciencia de pertenencia a ella y con una cierta tradición de uniones o asociaciones temporales. (Cantero, 2006, p. 56).

Como precedente Palacios Morini (1908) destaca las iniciativas de extensión que desarrollaron diversas instituciones ajenas a la universidad, ejemplo de ello son las Escuelas de Arte y Oficios - con una significativa labor en Madrid, Barcelona y Bilbao-, el Instituto de Fomento Nacional de Barcelona, el Centro Industrial de Cataluña, La Asociación para la Enseñanza de la Mujer en Madrid y el Museo Pedagógico.

La primera iniciativa de Extensión Universitaria se sitúa en la Universidad Central de Madrid durante el rectorado de Francisco de Castro y Pajares (1868-1870). Durante su rectoría Francisco de Castro logró significativas reformas en el ámbito de la enseñanza y la educación dentro y fuera de la universidad alcanzando un amplio sector de la sociedad. Uno de los aportes más significativos y sin precedentes en su labor de extensión de la educación, fueron los proyectos encaminados a la profesionalización de la mujer. Durante su rectoría crea el Aula Abierta, un espacio donde se impartieron ciclos y conferencias gratuitas abiertas al público sin distinción de sexo o clase social, de este proyecto surgen otras iniciativas de gran alcance como

las Conferencias Dominicales para la Enseñanza de la Mujer, la Asociación para la Enseñanza de la mujer, el Ateneo de Señoras y la Escuela para institutrices. (Palacios Morini, 1908).

La segunda institución en dar continuidad a las iniciativas de extensión fue la Universidad de Zaragoza. En esta casa de estudios las actividades de extensión surgen con la ampliación de su infraestructura. Tan pronto se inaugura la nueva Facultad de Medicina y Ciencias en octubre de 1893, se programa en el paraninfo del nuevo edificio un ciclo de conferencias semanales dirigidas a un amplio público con conocimientos y a estudiantes universitarios. “El calendario era muy sencillo: una conferencia por semana a partir de enero, que terminaba hacia el mes de mayo”. (Cantero, 2006, p. 58).

Un artículo publicado por el catedrático Julián Ribera en febrero de 1900 en la Revista de Aragón, exponía la definición, contenido y aplicación de la Extensión universitaria aragonesa.

Desígnase en nuestros días con este nombre , al conjunto de trabajos extraoficiales que profesores y alumnos llevan á efecto para extender, fuera del recinto de la universidad, la influencia moral é intelectual de ésta, en diversos órdenes.

Los profesores de la universidad de Zaragoza, aunque sin acordarse de la palabra que la moda ha impuesto, hace muchos años que la tienen establecida, díganlo, sino, las conferencias que se dan de un modo regular todos los años en el edificio de la facultad de medicina, en el ateneo, y en distintas sociedades como la de San Luis Gonzaga, la calasancia, etc. donde suele ocurrir que son profesores de la universidad los que dirigen los trabajos ó presiden las secciones de la vida. (Ribera, 1900, p. 60).

Durante los dos primeros años la extensión aragonesa estuvo enfocada hacia la clase obrera y la población sin acceso a la educación, posteriormente la mayoría de sus actividades se fueron consolidando como un complemento académico de enseñanza superior, años más tarde, bajo el rectorado de Giménez Soler (1912) se cambió el enfoque, orientando la extensión universitaria hacia la burguesía aragonesa. Según García Guatas (2004) fueron años de decadencia de la labor de extensión abandonando el sentido y la orientación sociológica con que se gestó en sus inicios.

La Universidad de Barcelona también se suman a las iniciativas de extensión, programando durante el curso (1897 -1890) conferencias dominicales de divulgación, abordando diversas temáticas como la poesía, la industria, historia, etc. Las Conferencias se fueron consolidando a lo largo de los años durante el rectorado de Rafael Rodríguez Méndez (1902-1905). Sela (1910) destacaba así la labor del Rector Rodríguez Méndez:



En Barcelona, un profesor que lo es de veras y en toda la extensión de la palabra, el Sr. Rodríguez Méndez, actual Rector de aquella Universidad, ha tomado sobre sus hombros, con el auxilio de algunos compañeros y de la Sociedad escolar de Extensión Universitaria, el empeño de difundir la ciencia entre los obreros. (Sela, 1910, p. 78).

Las experiencias que se registran en la Universidad de Sevilla destacan por la amplitud del plan de estudios que impulsó el entonces rector Adolfo Moris y Fernández (1898). El proyecto consistía en una programación de conferencias y excursiones de carácter científico. Su labor también se caracterizó por vincular a sus proyectos la colaboración de personalidades fuera del ámbito de la universidad y por la relevancia que aportó a la ciudad de Sevilla el programa de excursiones científicas. (Palacios, 1908).

Diversos autores señalan como punto de partida de la labor de Extensión Universitaria en España a la Universidad de Oviedo. Palacios Morini (1908) destaca el carácter vital y original de las iniciativas de extensión de Oviedo, alentadas por procesos de modernización de la educación acontecidos especialmente en Alemania, Inglaterra y Francia. Por otro lado Palacios Morini destaca como precedente de la extensión universitaria de Oviedo, las actividades de la Escuela Práctica de Estudios Jurídicos fundada por el entonces rector Félix de Aramburu, y un grupo de catedráticos de la universidad. La Escuela Práctica funcionaba como un seminario para el fomento de la investigación entre los estudiantes universitarios, impulsando un año más tarde en el curso 1898-99 diversas actividades de extensión, conformadas por conferencias y excursiones.

Al año siguiente de la creación de la Escuela Práctica, se integra a la cátedra de Historia General de Derecho de la Universidad de Oviedo el institucionista Rafael de Altamira. Un año más tarde en la apertura del curso 1898-99 Altamira pronunciaba en su discurso inaugural *La Universidad y el Patriotismo* los fundamentos intelectuales de lo que sería la Extensión Universitaria ovetense. A los pocos días de la lectura del discurso inaugural, el catedrático de Derecho Romano Leopoldo Alas, retomando las ideas de Altamira, propone ante el claustro de Derecho del 11 de octubre de 1898, la creación de la Extensión Universitaria. Este acontecimiento es señalado por diversos autores como el nacimiento oficial de la Extensión Universitaria. Un mes más tarde el 24 de noviembre de 1898 queda inaugurado por el vicerrector Sr. Canella el primer curso de Extensión Universitaria. Sus enseñanzas quedaron comprendidas en cuatro líneas de actuación: Conferencias destinadas a la vulgarización del conocimiento científico, cursos de estudios superiores, excursiones artísticas y arqueológicas y conferencias y cursos breves fuera de Oviedo. (Cantero, 2006).

El primer año de labor de la Extensión Universitaria ovetense, estuvo enfocada en la divulgación del conocimiento hacia los sectores populares, con una afluencia numerosa y heterogénea de público conformada por “estudiantes de la Universidad, y de los últimos años del Instituto, bastantes señoras, comerciantes, empleados modestos, algunos magistrados, casi ningún maestro, alumnos del Seminario, sacerdotes, catedráticos, pocos obreros, y algunos soldados.” (Sela, 1910, p. 26).

Las primeras memorias de la extensión universitaria (1898 – 1909) evidencian el rápido crecimiento que alcanzó en sus inicios, teniendo que ampliar para los cursos posteriores el número de profesores, los centros donde se desarrollaban las actividades y las temáticas abordadas en los cursos y conferencias.

En lo que concierne a las artes escénicas, las memorias desvelan las primeras iniciativas de programación de conferencias referentes a la música y al teatro. Su inclusión surge por iniciativa personal de Rafael Altamira, quien con un enérgico ideal artístico regeneracionista, veía en la música un medio más para alcanzar la regeneración del país.

Debemos destacar que para Rafael Altamira, su actividad como estudioso de la Historia de la música – española y universal- y divulgador de la misma no fue algo meramente anecdótico, sino que formó parte integral y fundamental de su concepción de la historiografía y de su pensamiento regeneracionista de corte Krausoinstitucionalista. Su actividad y compromiso en torno a la música como destacado melómano; y, por otra, su convencimiento de que la música era una herramienta útil y necesaria para alcanzar la reforma y regeneración del país. (Sánchez de Andrés, 2013, p. 97).

Las memorias de la extensión evidencian estas primeras iniciativas de inclusión: En el segundo curso de la extensión (1899-1900) los profesores Altamira Y Ochoa impartieron diversas conferencias de música en Gijón y Avilés, en el cuarto curso Rafael Altamira impartió en la Universidad de Oviedo un estudio sobre el teatro de Hauptmann, al año siguiente amplió los temas relacionados al teatro, impartiendo una conferencia sobre el teatro catalán contemporáneo y una tercera conferencia sobre el drama de Peer Gynt, acompañado por la ejecución al piano por parte del profesor Ochoa. En este mismo curso el Sr. Adellec catedrático del Instituto de Jovellanos expuso un estudio sobre el cancionero popular aragonés y el Sr. Mur decano de la Facultad de Ciencias, impartió una lección sobre la Teoría Física de la Música como preparación para conferencias y audiciones posteriores. (Sela, 1910).

Con tan solo unos pocos años de andadura la Extensión Universitaria ovetense era objeto de mención en publicaciones internacionales. Sela (1910) describe así su relevancia:

El Congreso internacional de enseñanza superior, celebrado en París en julio último, al cual varios profesores de esta casa enviaron una nota relativa a la Extensión universitaria, ha venido consagrar nuestros esfuerzos, dándoles la sanción elevadísima de las personas eminentes que en Francia y las principales naciones de Europa y América se hallan al frente de la educación popular. La Revue internationale de L'Enseignement, de París, como antes el Journal of University Extension, de Londres, han dado cuenta detallada de los cursos profesados en Oviedo. (Sela, 1910, p. 140).

El entusiasmo de los de Oviedo por la extensión universitaria, inspiró la apertura para esta nueva labor en diversas universidades españolas, su desarrollo se va consolidando a lo largo del siglo XX en un contexto caracterizado por un ámbito político convulsivo: la Segunda República (1931-1936), el Franquismo (1939-1975) y el período de transición (1975- 1982).

Conviene referir también que durante el siglo XX y en dos momentos puntuales el período final de la Restauración (1874-1931) y el último cuarto de siglo, los estudiantes universitarios desempeñaron un papel trascendental en la difusión de la cultura, en un momento de renacer cultural político y económico.

El desarrollo de la Extensión Universitaria, también se vio propiciado por la profusión de experiencias pedagógicas de corriente renacentistas y obreras durante el primer tercio del siglo XX, ejemplo de ello son la Universidades Populares, la Escuela Moderna de Ferrer Guardia, la Escuela al Aire Libre, y la Escuela Nueva de Núñez de Arena, entre otros.

En esta diversidad de experiencias educativas aparecen inmersas en diversos proyectos las artes escénicas como herramientas de extensión cultural; la música y el teatro ocuparon desde sus inicios un lugar privilegiado, desvelando una ausencia casi total para la actividad de danza en concreto.

Quizás la misma naturaleza de la acción teatral sea una de las razones de su rápida expansión y consolidación en las universidad española. Su propiedad de comunicación social eficaz fue siempre un atractivo para la transmisión ideológica y el despertar de conciencias, características propicias para el contexto sociopolítico de la época. La ausencia de la danza como herramienta de extensión cultural de la época responde al mismo desarrollo histórico de esta expresión artística.

Durante las primeras cuatro décadas del siglo XX en España prevalecía únicamente dos modalidades de estilos, la danza clásica y la danza española, aún no se exploraban lenguajes ni contenidos que asumieran una correspondencia con la realidad social. Existía un público habituado a la danza clásica y de naturaleza elitista, habría que esperar hasta la segunda mitad del siglo cuando aparece en la escena nacional artistas y compañías extranjeras que influyen

a maestros y coreógrafos españoles para explorar otras formas y contenidos. Entre estas influencias destaca las giras realizadas por los Ballets Rusos de Sergei de Diaghilev (1916 - 1927), dinamizando la escena española en una doble vía: como fuente de inspiración para nuevos lenguajes y divulgando e internalizando el flamenco. Pero aún con estos nuevos aires para la danza, los públicos seguían siendo los mismos, un público privilegiado, culto y con un elevado poder adquisitivo. No existían espacios ni propuestas que incluyeran una audiencia más amplia y plural, la danza no llegaba a todos los públicos, por lo tanto no fue considerada como una herramienta más de extensión cultural como lo fue el teatro y la música.

Por otra parte, tomando en cuenta que la actividad teatral se desarrollaba en un espacio universitario no profesional, la etapa inicial de formación de sus integrantes no requería una dedicación exclusiva ni una duración considerable para obtener resultados medianamente satisfactorios. Esta rápida cantera de actores agilizó los resultados de su práctica traducidos en producción y extensión. No es así en el caso de la danza, en la cual la etapa de formación inicial necesita de una constancia y sistematicidad duradera debido a las implicaciones que conlleva la formación de un bailarín, aletargando en consecuencia la producción dancística y su extensión.

Probablemente la historia que acompaña el concepto moderno de teatro universitario sea una acertada evidencia del auge que este alcanzó en las universidades y más concretamente durante el advenimiento de la II República. Sin duda alguna la influencia de personalidades prominentes y con sensibilidad artística dentro de las esferas de poder ha sido clave para el desarrollo de las artes escénicas. Ejemplo claro de ellos es el teatro universitario, respaldado abierta y ampliamente por Fernando de los Ríos Ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes (1931- 1933) quien se impuso como tarea principal la de promover el teatro como medio de difusión cultural. Ejemplo claro fue la partida presupuestaria atribuida a la subvención de dos proyectos en concreto, el primero la agrupación teatral universitaria La Barraca (1931-1936) perteneciente a la federación de Estudiantes Hispanos dirigido por Federico García Lorca y Fernando Ugarte, y el teatro de las Misiones pedagógicas. Ambos proyectos escénicos popularizaron el hecho teatral en su misión de promover la participación del pueblo en la educación y la cultura.

Con respecto a la alcance del teatro Cantero (2006) afirma que “el teatro siempre ha sido una de las manifestaciones que resume mejor una entrega colectiva al arte, y es quizás por eso, además de su exigencia de una posición activa del espectador por lo que tiene tanta trascendencia.” (p.148).

Sin embargo de una u otra manera algunas actividades puntuales fueron abriendo camino para la danza en el contexto universitario, aunque a un ritmo bastante pausado y diluido en el tiempo. La Residencia de Estudiantes aportó con la creación de un Auditorio en el año 1933 una intensa y diversa programación escénica: música, teatro, danza, cine y conferencias. Aunque la a música ocupaba una posición privilegiada la danza también formó parte de su programación, se “dieron recitales de danza y poesía, la Argentinita, la Magdalena, y la Macarrona y la Fernanda.” (Cantero, 2006, p. 77).

Otro de los espacios en que se encuentra programaciones de danza en este ámbito es dentro de proyectos de colaboración interdisciplinar:

En la residencia nacieron proyectos de colaboración entre músicos, pintores y poetas, como el Ballet La Romería de los Cornudos, con libreto de García Lorca y Cipriano Rivas Cherif, música de Gustavo Pittalogo, y decoración del pintor-escultor Alberto Sánchez. (Cantero, 2006, p. 77).

Durante el primer tercio del siglo XX acontecieron una variedad de proyectos conjuntos entre artistas e intelectuales de la época que dinamizaron la actividad dancística nacional y en concreto la danza española. Esta disciplina empezó a afianzarse desde 1851 progresando en consonancia con la vanguardia clásica en las demás artes. Un rico repertorio de danza española reunió a célebres artistas del mundo de la música, la pintura y la literatura, ejemplo son *El Sombrero de Tres Picos* (Londres, 1919) con música de Fallas y telones decorados y vestuarios de Picasso, *Cuadro Flamenco* (Paris, 1921) con escenografía de Picasso, *El Amor Brujo* (1934) con música de Fallas y escenografía de Picasso, *El Café de Chinitas* (New York, 1943) contó con la colaboración de Lorca y Dalí en la escenografía, entre otros.

No podemos desligar de la búsqueda de esta relación danza y universidad a la escena nacional dancística de la época. Transcurren cinco décadas en que la escena nacional se encuentra repartida en dos modalidades: la danza clásica y la española –en todas sus vertientes-. Algunas de las programaciones en formato de festivales, certámenes, programaciones estables o eventuales tuvieron alguna vinculación con la universidad aunque de manera aislada.

Posteriormente, a finales de los años setenta e inicios de los ochenta se observa de forma plausible el espacio que va conquistando la danza y en concreto la danza contemporánea en la escena nacional y posteriormente dentro de las instituciones de educación superior a través de la acciones de Extensión Universitaria.

## 4.2 La Danza en la Extensión Universitaria Española

La consolidación oficial de la Extensión Universitaria, llega con la Ley sobre Ordenación de la Universidad Española del 29 de julio de 1943. La Ley expresa referente al tema de la cultura, que son funciones de la universidad difundir la cultura y orientar las funciones de la labor cultural. Para tales efectos se establece en su Artículo 13 punto cuatro, la creación de los Secretariados de Publicaciones Intercambio Científico y Extensión Universitaria. Con la entrada en vigor de la Ley y por Orden Ministerial de 8 de octubre de ese mismo año, las diferentes Universidades crean dentro de sus estructuras los secretariados, desarrollando diferentes servicios y líneas de extensión.

La universidad va a realizar actividades de extensión entre los años cuarenta y setenta desde distintas plataformas. Unas que se recogen en la legislación que aparecen en estos años y, las otras, autónomas que se incorporan desde distintos colectivos que forman la Institución-Universitaria. Las fuentes son sus propios vicerrectorados, publicaciones, actividades de cátedras clásicas, cursos para extranjeros y cursos de verano. (Cantero, 2006, p. 124).

Durante la década de los años cuarenta las diferentes universidades van a integrar en sus estructuras los Secretariados de Publicaciones Intercambio Científico y Extensión Universitaria, espacios desde los cuales se gestionan las actividades concernientes al arte y la cultura. Cabe destacar que durante los primeros años el Sindicato de Estudiantes Universitarios SEU -ligado a la Falange Española- ejercía un control hegemónico sobre la actividad artística y cultural del universitario. El SEU fiscalizaba la labor que realizaba el Teatro Español Universitario TEU manteniendo sobre este un control ideológico, controlando también la tuna y el cine-club universitario atribuyéndole a este último un carácter altamente propagandista.

La actividad cultural universitaria durante la década de los años cuarenta y cincuenta se vio favorecida por diversas vías: una de ellas fue la creación de algunas cátedras que desarrollaban junto a su actividad académica, otras actividades consideradas culturales vinculadas al Secretariado de Extensión Universitaria. Estas actividades contemplaban la realización de conferencias, seminarios y conciertos, ejemplo de ello es la Cátedra San Fernando creada en 1947 en la Universidad de Sevilla. (Cantero, 2006).

De la misma manera a lo largo de los años cincuenta, se crean diferentes Cátedras de música vinculadas a la Extensión Universitaria, como son la Cátedra Manuel de Fallas (Granada, 1954), Cátedra Cristóbal de Morales (Sevilla) y la Cátedra de Cultura Musical (Oviedo, 1955).

Es lógico encontrar una significativa presencia de proyectos relativos a la música debido a la fuerte tradición de la enseñanza de la música en las universidades españolas. Esta se remonta al año 1254 cuando se incorpora la música en una doble vertiente teórica y práctica en la Universidad de Salamanca, siendo esta “la única en España y primera en el mundo que ha tratado la Música tanto teórica como práctica, con talante netamente universitario de forma continuada a la largo de cinco siglos”. (García Fraile, 1990, p. 239).

Alguna de las propuestas de extensión cultural universitaria de esta década respondían al contexto de la ciudad que la contenía, ejemplo es la creación del Centro Cultural y de Extensión Universitaria en la ciudad de Málaga, creado por iniciativa de la Universidad de Granada evidenciando su interés de ser partícipe de la actividad cultural que generaba la ciudad. Por otra parte, en algunas ciudades sucedía lo opuesto, la actividad cultural de la ciudad giraba en torno a la producción y programación de la universidad, ejemplo de ello es la significativa presencia de los TEUS en la escena teatral en la ciudad de Granda a inicios de los años cincuenta.

Las actividades artísticas que se generaban en la universidad en los años cuarenta y cincuenta giraban en torno al teatro, la música y el cine universitario – en concreto el cine-club universitario- presente en todas las ciudades universitarias con una fuerte y variada afluencia de público. La danza en el ámbito universitario no contaba con un espacio concreto para su desarrollo y solo se encuentra uno que otra representación aislada haciendo compañía a otras actividades. Conviene referir en esta búsqueda de danza y universidad, las actividades de danzas folklóricas que impulsaba la Sección Femenina de la Falange Española con su conjunto artístico de Coros y Danzas de España. Esta agrupación surge y comienzan su andadura en los años cuarenta con el objeto de potenciar el folklore como una manifestación más de la unidad nacional, su labor se llevó a cabo a lo largo de cuatro décadas consolidándose a nivel nacional. En el entorno universitario tuvieron una activa participación destacando el Grupo Universitario de Danzas iniciado por Ángeles Caballero y Pepa Ortiz en Valencia, con una amplia proyección nacional e internacional.

Otro posible espacio de vínculo entre danza y universidad se encuentra en las iniciativas culturales que surgía en las ciudades, un ejemplo es el Primer Festival de Música y Danzas Españolas (Granada, 1952). Su posible vinculación se encuentra en la colaboración que prestó en su etapa de gestación D. Emilio Orozco Díaz entonces director del Secretariado de Extensión Universitaria de la Universidad de Granda. Evidentemente, la programación del festival registra espectáculos de danza. En su primera edición conto con la participación de la agrupación de Coros y Danzas de España y el binomio Rosario y Antonio (Antonio Ruiz Soler y Florencia

Pérez Padilla) en años posteriores se fueron sumando representaciones de prestigiosas compañías de danza clásica cuando se internacionalizó en el año 1953 convirtiéndose en lo que es hasta hoy Festival Internacional de Música y Danza de Granada.

En la escena nacional dancística de los años cincuenta surgen diversas compañías y escuelas que serán la cantera de la danza para las próximas décadas, *Los Ballets de Barcelona* (1951), *Ballet Joan Tena* (1952), *Antonio Ballet Español* (1953) y *Mariaemma Ballet de España* (1955). En Zaragoza surge la escuela que será la principal cantera de la Danza española, de la mano de María de Ávila se formaron maestros como Carmen Roche y Víctor Ullate, figuras con una significativa aportación para la danza nacional en el ámbito de la producción dancística y la docencia.

La década de los años sesenta trae consigo profundos cambios sociopolíticos y económicos y la actividad cultural que se genera en la universidad va a ser un reflejo de ello. El movimiento cultural de la Extensión Universitaria se desarrolló unido al movimiento reivindicativo de obreros y estudiantes convirtiendo las actividades culturales universitarias en elementos de convocatoria inmersas en un contexto políticamente complejo.

En materia de legislación se continúa con las especificaciones relativas a la Extensión Universitaria. En el año 1963 - coincidiendo con el Primer Plan de Desarrollo Económico - se especifican vía BOE las normas para el funcionamiento de los Secretariados de Publicaciones Intercambio Científico y Extensión Universitaria bajo Orden Ministerial. Años más tarde en 1968 se reorganiza la Dirección General de Enseñanza Superior e Investigación y las competencias de Extensión Universitaria se asignan a la Sección de ordenación Académica Universitaria. Cantero (2006) expresa que esta reorganización dejó las competencias de la extensión universitaria en un “profundo pozo” (p.121).

Desde diversas vías la actividad teatral continúa en su ardua labor de afianzamiento y ampliación dentro de la universidad. García Lorenzo (1999) destaca que el período comprendido entre los años 1956 a 1967 fue una “verdadera edad de oro del teatro universitario (...) tiempos de debate en torno a la génesis y a los fines del teatro nacido en la universidad;” (p.10).

Fue una época cateterizada por la calidad de los montajes y por el compromiso ético en un contexto de agitación política y social reflejado claramente en la escena. De esta manera el teatro universitario asumía una nueva función de conciencia social. Por otra parte, se suceden diversos eventos que sustentaron la actividad teatral como las convocatorias de concurso de obras para autores universitarios (1962), las conversaciones de teatro universitario (Murcia, 1963) y el VIII Certamen Nacional de Teatro Universitario (Sevilla, 1964).



A finales de los años 60 surgen con cierto dinamismo las Aulas de Cultura de las Facultades desarrollando una diversidad de propuestas y programaciones. El espacio para la danza en esta modalidad llegará tres décadas más tarde con la apertura del Aula de Danza de la Universidad de Alcalá (1989), hoy Aula de Danza Estrella Casero, institución pionera en introducir estudios de danza en una universidad española.

Aún no existía espacios propios para la actividad de danza en la universidad española y su vinculación se podría encontrar de forma eventual en el desarrollo del movimiento de danza nacional. En Barcelona en el año 1967 se suceden una serie de acontecimientos que años más tarde darán origen al nacimiento de la danza contemporánea catalana. La ex bailarina del teatro Liceo Ana Maleras abre la primera escuela de jazz y danza moderna. Pionera en la contratación de profesores extranjeros de técnicas americanas formará a los futuros profesionales y protagonistas de la danza contemporánea, personalidades como Francesc Bravo, Cesc Gelabert, Avelina Argüelles entre otros. Cabe destacar también las nuevas corrientes artísticas que se programaron durante esta década, en el año 1966 actúa en Sitges Merce Cunningham, ese mismo año se programa en el Teatro Liceo el estreno mundial de la obra *Macumba*, de Alwin Ailey. (Instituto Nacional de las Artes Escénicas y de la Música, 1990).

A lo largo de la década de los años setenta se produce un crescendo de conflictividad social. La acción opositora alcanzó niveles considerables frente al régimen franquista, se incrementó el disenso de intelectuales y artistas y el movimiento estudiantil universitario se generalizó. Los estudiantes en respuesta a la conflictividad social apoyaron de forma decisiva las reivindicaciones del movimiento obrero y cultural opositor, denunciando la ausencia de libertad de expresión, la censura cultural y la injusticia social. Consecuentemente las actividades artísticas en el entorno universitario se convirtieron en un instrumento perfecto para expresar dichas reivindicaciones. Cantero (2006) califica como “apasionante” (p. 130) el período comprendido entre 1964 y 1978 en lo referente al movimiento político, social, cultural y creativo que se generaba alrededor de la universidad.

En materia normativa en esta década surge la Ley 14/1970 de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. Ley de trascendencia en la historia de la educación española al regular y estructurar todo el sistema educativo centrado en la tradición educativa de corte liberal. Dentro de los objetivos señalados para las universidades estaba fomentar el progreso cultural y el desarrollo de la investigación.

Por otra parte la Ley abordada de forma difusa en diferentes artículos el tema de la cultura y la Extensión Universitaria. En el Artículo 78 expresa que se podrán asignar vicerrectores para competencias concretas como la Extensión Universitaria. Estos serían

establecidos por el ministro a propuesta del rector, atribuyéndoles la coordinación y dirección de las actividades que les corresponden. (Cantero, 2006).

Una medida que posibilitó en años posteriores la aparición de agrupaciones de danza en las universidades aparece recogida en el Artículo 125 del Título cuarto Estatuto del Estudiante, donde se reconoce el derecho a constituir Asociaciones estudiantiles en la Educación Universitaria.

El derecho de asociacionismo estudiantil brindó la posibilidad de desarrollar actividades que la universidad no fomentaba directamente en las líneas de trabajo de los vicerrectorados de Extensión Universitaria. Para la danza esta fue una puerta de entrada a las universidades. En algunos casos, no pocos, las agrupaciones de danza surgen por iniciativa del alumnado a través de Asociaciones Culturales.

En 1975 se crea la Subdirección General de Extensión estructurados en dos servicios: Acción Formativa Universitaria y Acción Asistencial y Colegios Mayores. Ambos servicios desarrollaban tres líneas de acción: formativa, cultural y deportiva. En noviembre del mismo año se especifican las competencias de los Vicerrectorados, estipulando la creación como mínimo de Vicerrectorados de Ordenación Académica, Investigación y Extensión Universitaria.

Al de Extensión Universitaria se le atribuyen entre otras funciones, el impulso y coordinación de las actividades formativas del universitario, especialmente en los campos relacionados con la música, el teatro, el cine, el deporte, las artes plásticas y otros análogos.

Los acontecimientos políticos y educativos que acontecen en los años siguientes impulsarán considerablemente el desarrollo de la Extensión Universitaria. En 1978 se aprueba la Constitución planteando de forma diferenciada las funciones de la enseñanza y la cultura fundamentada en los principios de solidaridad e igualdad. La Constitución reconocía en la Sección 1ª De los derechos fundamentales y de las libertades públicas, en su Artículo 27.10 la autonomía universitaria.

Así mismo en el Artículo 20 se reconocen y se protegen los derechos de expresar y difundir libremente el pensamiento, derecho a la producción y creación literaria, artística, científica y técnica y derecho a la libertad de cátedra.

De igual relevancia en esta década fue la creación del Ministerio de Cultura en julio de 1977. Este Ministerio integró las diferentes competencias en materias de arte y cultura que se encontraban dispersas en diversos departamentos, normalizando las actividades artísticas y culturales del país. Esta normalización propicio a lo largo de su consolidación y desarrollo

facilitar a través de diversos modelos de gestión interinstitucional la inclusión de las disciplinas artísticas en la universidad española.

Cantero (2006) señala que en la década de los años setenta el modelo de extensión universitaria que se aplicaba era herencia del modelo “de las aulas de cultura y del movimiento asambleario, así como, en parte, de las actividades más tradicionales del SEU, cine club y aulas de teatro, aunque con más dinero y más equipos humanos y técnicos.” (p.169).

El contexto artístico nacional de la década de los años setenta se ve alimentado por un ambiente esperanzador generado por la cercana desaparición de la dictadura. En los artistas de la danza surgía la necesidad de mostrar su profesión al público generando la aparición de las primeras propuestas de jóvenes coreógrafos y la formación de grupos independientes en Cataluña. Destaca en esta década la *Muestra de Danza* como una plataforma de actuación organizada por el Instituto del Teatro en el año 1977.

Es muy probable que la escasa presencia de la danza en las actividades de Extensión Universitaria de esta década se deba entre otros aspectos a la carencia de una profesión consolidada de danza, esta ausencia de compañías estables y creadores viene a desvelar en parte su ausencia en la programación cultural universitaria.

A finales de esta década se registra las primeras agrupaciones de danza pertenecientes a una universidad coincidiendo ambas en su datación. En 1978 se crea con el impulso del Rector Teodoro López Cuesta (1975-1984) la agrupación Laboratorio de Danza de la Universidad de Oviedo. El entonces vicerrector de Extensión Universitaria José Benito Álvarez-Buylla expresaba la declaración de principios del laboratorio: “trata de llenar, al menos parcialmente, esa grave laguna existente en la universidad introduciendo en la realización dramática diversos signos comunicativos: dinámica corporal, música y plástica”. (Corte, 2008).

El grupo tuvo una corta pero dinámica y significativa producción (1978-1982). Su obra más importante *Los Sapos de Vetusta* - adaptación de *La Regenta* de Clarín - obtuvo el segundo premio al mejor montaje programado en el XIII Festival Internacional de Sitges, representándose también en las ciudades de Oviedo, Palma de Mallorca y Salamanca. La agrupación creó obras como *La última noche antes de la guerra*, *Más allá de Nietzsche* y *Concierto en Movimiento*, un trabajo en conjunto con el Coro universitario. Del Laboratorio de Danza surgieron personalidades destacadas de la escena nacional actual, como el director de escena Emilio Sagi y la escritora Ángeles Caso.

En ese mismo año en la Universidad Complutense de Madrid bajo el rectorado de Ángel Vián Ortuño, empieza a organizarse el Grupo Universitario de Danza Española por iniciativa del entonces Vicerrector de Cultura José Alcina Franch. La agrupación se constituyó como

Asociación Cultural de la Universidad Complutense de Madrid desde el curso 1978/79, iniciando su andadura bajo la dirección de Emma Sánchez Montañés profesora de la Facultad de Geografía e Historia de dicha universidad, con formación dancística en los géneros de Danza Clásica y Danza Española por el Real Conservatorio de Música y Danza de Madrid. Desde su creación la agrupación ha realizado una ardua labor de difusión cultural dentro y fuera de la universidad, con modelos de colaboración interinstitucional con otras universidades, centros culturales, y agrupaciones de otras disciplinas artísticas. Conviene referir la modalidad de recital-conferencia que la agrupación ha puesto en práctica de forma exitosa entre el público nacional y extranjero.

La década de los años setenta también fueron años de apretura para la danza en materia de producción literaria. A nivel nacional se producen una diversidad de revistas de fondo político - cultural promovidas desde diferentes ámbitos: profesionales, agrupaciones estudiantiles, colectivos de artistas etc. En materia de danza, Pilar Llorens publica en 1974 Boletín de Danza lo que sería el primer informativo de danza en Cataluña y España. Únicamente llegaron a editarse seis números al encontrar un espacio más amplio e importante en la revista de música Montsalvat (Barcelona 1979), en donde Llorens colaborará como Jefa de Redacción y Crítico de danza. En enero de ese mismo año se edita el primer número de la revista de Dansa-79, una publicación que nace para llenar - al menos parcialmente- el enorme vacío de información y conocimiento de las diversas manifestaciones de la danza. La editorial del primer número expresaba que además de ser un inicio de información la revista era un “grito de lucha”. La revista publicó 51 números entre los años 1979 y 1986. (Biblioteca de Catalunya, 2015).

Durante la década de los años ochenta la actividad cultural y la Extensión Universitaria se integran, posibilitando la inclusión de las propuestas de la escena nacional a la programación cultural universitaria. Para la danza esta fue una oportunidad de entrada al entorno universitario desde el terreno de la producción y la investigación artística. Como resultado de esta integración se potencian modelos de gestión interinstitucional desde los vicerrectorados ampliando y enriqueciendo la oferta artística y cultural universitaria.

Coincide en esta década tres acontecimientos relevantes para la vinculación danza y universidad en la vida política, normativa y cultural del país. En primer lugar se produce un cambio de época con la victoria del Partido Socialista Obrero Español PSOE en las elecciones generales del 1982. En materia legislativa aparece la Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria, la cual viene a desarrollar el principio de autonomía universitaria e intenta reformar la organización y funcionamiento para dar frente al proceso de modernización

y democratización de la sociedad española. Esta reforma a la organización, propició la generalización de los Vicerrectorados en la mayoría de las Universidades españolas.

De igual importancia en materia institucional, el Ministerio de Cultura crea mediante Real Decreto 565/1985, de 24 de abril el Instituto Nacional de las Artes Escénicas y de la Música INAEM, orientado a articular y desarrollar los programas de teatro, danza, música y circo, posibilitando a lo largo de su desarrollo medios y canales de vínculo de las disciplinas artísticas con la universidad.

En la escena nacional el movimiento de danza y en concreto el de Danza Contemporánea empieza a tener mayor presencia, es en esta década surge la segunda generación de creadores de danza contemporánea en España y consecuentemente su actividad profesional llegará con mayor incidencia a las universidades en materia de programación a través de los Vicerrectorados de Extensión Universitaria. Conviene también referir que en esta década se inicia la consolidación de la profesión del artista de la danza, en los campos de formación, investigación y producción.

#### 4.2.1 Los Vicerrectorados de Extensión Universitaria. Una apertura a la producción y difusión de la Danza

A inicio de los años 80 y dentro de un contexto de renovación de la vida académica surgen en las universidades españolas una serie de transformaciones en materia de régimen de gobierno y de dinámicas generales de la política cultural.

El 20 de septiembre de 1983 entra en vigor en España la Ley de Reforma Universitaria, Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto. La LRU pretendía adecuar la organización y funcionamiento de la universidad al proceso de modernización y democratización de la sociedad española. En su Título Preliminar, Artículo 1, establece los tres ejes básicos de la universidad pública: docencia, investigación y cultura. Así mismo desarrolló el principio constitucional de autonomía universitaria concretándolo en diversos planos: estatutario, autogobierno, financiero y de gestión de personal. Rasgos característicos de esta ley son los esfuerzos por la descentralización, diversificación y adecuación de la oferta de títulos a las demandas sociales.

La LRU enfatizó la reflexión sobre la función de la universidad como un auténtico servicio público que responde a los intereses generales de la sociedad a la que sirve. En su Artículo primero destaca que es función de la universidad al servicio de la sociedad, la extensión de la cultura universitaria, la creación, desarrollo y transmisión de la cultura y la creación

artística. Para tales efectos se potencia la estructura departamental de las universidades y es a partir de esta Ley que se crean en la mayoría de las universidades españolas los Vicerrectorados de Extensión Universitaria, espacios desde los cuales se gestionan las acciones concernientes al arte y la cultura dentro y fuera de los campus universitarios.

A mediados de los años 80 y tomando como punto de partida esta nueva Ley, se suscitan en las universidades españolas un debate sobre el tratamiento de la cultura en el marco institucional universitario. Se promueven espacios de encuentros entre los Servicios de Actividades Culturales de las universidades, con participación de los Vicerrectorados, directores de los Servicios de Actividades Culturales, técnicos y programadores. Estos debates desvelaban las necesidades del sector: la actualización de la relación universidad y sociedad, la definición de una política cultural universitaria y la necesidad de profesionalización de la gestión cultural.

Expósito (2007) afirma que el proceso de transición democrática propició el surgimiento los Secretariados de Extensión, espacios desde los cuales se abordará el tratamiento de la cultura universitaria desde una perspectiva diferente, dirigiendo la mirada hacia la creación y la formación artística.

Fue a partir de mediados de los años 80 en el momento en que se completó la democratización de la universidad, cuando se refundó la “extensión universitaria”. Y realmente puede decirse que más que refundarse fue entonces cuando en la práctica se creó y desarrolló por primera vez un marco para la acción cultural en y desde la universidad. (Expósito, 207, p. 65).

El movimiento artístico nacional de la década de los años ochenta se caracterizó por un interés en los nuevos lenguajes expresivos, la cultura emergente y por la necesidad de creación de nuevos públicos para estos nuevos lenguajes. Fue es a través de estas tres líneas que se introduce la danza y en concreto la danza contemporánea en la programación cultural universitaria.

De igual importancia para la programación de la danza en las universidades fueron las líneas de colaboración que se generaron a mediados de los años ochenta entre las universidades e instituciones promotoras de las nuevas tendencias artísticas de la época, poniendo en evidencia los intereses compartidos en materia creativa.

La puesta en marcha del Centro Nacional de Nueva Tendencias CNNTE (1984-1993) bajo la dirección del Director de Escena Guillermo Heras, propicio un espacio de encuentro para el debate sobre la actualización del concepto de Extensión Universitaria y sus

competencias. Por iniciativa de Heras se celebró el Primer Encuentro de Gestión Cultural Universitaria espacio en el cual se reflexionó sobre la calidad y el compromiso de la creación universitaria, la necesidad de formación continua incluyendo las artes escénicas, y el fomento a la investigación teórica basada en el hecho escénico entre otros aspectos.

El CNNTE tenía por objeto el estudio, investigación y experimentación de las nuevas formas escénicas con el fin de potenciar la identidad nacional. Este nuevo enfoque rompía con la tradición de encuadrar la creación en determinados moldes. Se hablaba de nuevos lenguajes o formas de expresión, potenciando la interacción entre las diferentes manifestaciones artísticas. Para la danza contemporánea esta fue una vía de desarrollo propicia debido a la falta de una estructura consolidada para la producción dancística en el país. La danza encontró posibles líneas de desarrollo en cruces con otras disciplinas artísticas en diversos ámbitos.

Estas líneas de colaboración ya se venían desarrollando desde inicio de los años setenta en el ámbito de la danza catalana ejemplo de ello son los trabajos de investigación en colaboración con artistas de otros ámbitos del bailarín y coreógrafo catalán Cesc Gelabert, obra como *Formes i l'home del braç d'or* (1972) y las obras vanguardistas Arnau Puig con el Ballet Experimental de L'Eixample donde participaron pintores como Hernández Pijoan y Guinovart. (Instituto Nacional de las Artes Escénicas y de la Música, 1990).

Otra de las instituciones con las que se entablaron líneas de colaboración en esos años fue con el Instituto de la Juventud INJUVE. El instituto propicio espacios de diálogo en torno a la labor de la Extensión Universitaria y sobre la creación. En esta década el INJUVE desarrollaba la idea de lo emergente, cultura y creadores emergentes, coincidiendo con las líneas de trabajo del CINNTE.

El entusiasmo por las nuevas tendencias escénicas y la idea de lo emergente, significó para la danza una puerta de entrada un poco menos estrecha en la cartelera cultural universitaria. Ejemplo de ello fue la programación del Servicio de Actividades Culturales de la Universidad de Salamanca, que desde su creación en 1987 bajo la dirección de Alberto Martín Expósito (1987-1999), realizó una significativa programación de danza enmarcada dentro del contexto de las nuevas tendencias escénicas. Destaca la década de los años noventa con una amplia e innovadora programación en materia de danza y teatro con una afluencia de públicos muy notoria. Durante los diez primeros años del Servicio la danza estaba clara y decididamente presente dentro de las líneas de especialización, destacando la USAL como la institución que promovía la danza en la ciudad de Salamanca.

Conviene referir que esta década fue decisiva para el desarrollo y consolidación de la danza en España. Favorecida por un contexto de necesidad de normalización de la vida artística

y cultural del país se crean desde diversos ámbitos gubernamentales y de iniciativa privada actuaciones para potenciar la formación, producción, difusión e investigación de la danza.

Durante la década de los años noventa se promovieron diversos debates sobre la actualidad de la Extensión Universitaria y sus competencias. En febrero de 1991 se reunieron una amplia mayoría de vicerrectores de las universidades públicas en la Universidad de la Laguna para debatir sobre la necesidad de constituir equipos técnicos profesionalizados en materia de gestión cultural. Los encuentros produjeron la definición de tres líneas de trabajo: iniciativas de formación (Cabueñes 91), diagnóstico de situación y la reflexión sobre el concepto Extensión Universitaria. Para tales fines se inician líneas de colaboración interinstitucional con la Conferencia de Rectores de Universidades Españolas CRUE, Ministerio de Cultura, y consejerías autonómicas.

En los años 1992 y 1993 se da seguimiento al diagnóstico de situación de la Extensión universitaria, culminando este primer ciclo con las Jornadas de Gestión Universitaria celebradas en noviembre de 1993 en Barcelona.

En 1998 propiciado por la conmemoración del centenario de la Extensión universitaria, se recupera el debate sobre la realidad de la cultura universitaria, concretado en dos momentos: un primer encuentro de debate sobre la realidad de la cultura universitaria en el umbral del siglo XXI y la celebración del Congreso Internacional Iberoamericano celebrado en Valencia.

En diciembre de 2002 se retoma el debate sobre Extensión Universitaria en el Congreso Internacional Rafael Altamira dando como resultado la *Declaración de Alicante sobre Extensión Universitaria*, documento en el cual los vicerrectores de la Extensión Universitaria de las universidades españolas, asumieron el concepto y los objetivos de Extensión Universitaria.

La Universidad, mediante la Extensión Universitaria, tiene como una de las misiones fundamentales erigirse en promotora de la creación y difusión del pensamiento crítico y del fomento de la cultura entre la comunidad universitaria y la sociedad en su conjunto, para la consecución de una formación integral de la persona en el proceso de educación permanente.

Entre sus objetivos se establece la cooperación al desarrollo, la transformación social y cultural, la creación y difusión de hábitos y formas culturales críticas, participativas y solidarias, así como una formación permanente, abierta y plural.

Para ello, se ha de propiciar la existencia de espacios, estructuras y el desarrollo de todas aquellas acciones que faciliten y promuevan la consecución de dichos objetivos. (Rubio & Valero, 2004).



Así mismo en la Declaración de Alicante se definieron líneas comunes de actuación de la Extensión Universitaria: formación integral transversal y complementaria, promoción de iniciativas fuera de la extensión universitaria, producción de proyectos y programas propios de los vicerrectorados de Extensión Universitaria y la difusión de iniciativas culturales.

Cada universidad desarrolló diferentes competencias y acciones singulares de trabajo en consecuencia a la diversidad territorial y sociocultural de cada institución, caracterizando la labor de la Extensión Universitaria de heterogénea.

El desarrollo normativo en materia de universidad deriva en la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, Ley que establece en su Artículo 1 como una de las funciones de la Universidad, la difusión del conocimiento y la cultura a través de la extensión universitaria y la formación a lo largo de la vida. Por otro lado la siguiente reforma la Ley Orgánica 4 /2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre de Universidades, introduce como elemento novedoso, un título dedicado al deporte y la extensión universitaria, reconociendo en ambos su importancia en el desarrollo integral del alumnado y elementos de interés general para la comunidad universitaria. En materia cultural el Artículo 93 establece que es responsabilidad de la universidad establecer los vínculos entre los estudiantes universitarios y el sistema de ideas vivas de su tiempo. Para ello las universidades deberán arbitrar los medios necesarios para potenciar su compromiso con la reflexión intelectual, la creación y la difusión de la cultura con especial énfasis en la culturas humanística y científica teniendo muy presente la divulgación del conocimiento a la sociedad.

La Ley introduce una organización y estructura del sistema universitario más abierta y flexible facilitando la cooperación interna y la competencia internacional, una apertura que lleva a una buena dosis de heterogeneidad en todos sus ámbitos y actuaciones. En este sentido en materia cultural este señalamiento es marcadamente importante, propiciando una diversidad de formas, contenidos y enfoques de las artes escénicas dentro de los centros gestores de la actividad cultural universitaria. Espacio por donde transita la danza con especial disparidad de cuotas entre la música y el teatro.

#### 4.2.2 La presencia de la Danza en los espacios de extensión de la cultura en la Universidad Española

El presente acápite da cuenta de la situación de la danza en su ámbito de creación artística en la Universidad Española. Expone la identificación y caracterización de la actividad dancística a través de la labor Extensión Cultural universitaria, una de las funciones

tradicionales de la universidad, que a lo largo de su desarrollo normativo se ha venido consolidando y estableciendo vínculos más directos entre sus competencias y la oferta académica de las diferentes Facultades o Centros universitarios.

La Extensión Universitaria española se ha caracterizado por una heterogeneidad de formas, contenidos y temporalidad. Una diversidad especialmente marcada en el ámbito de las artes escénicas y además en materia de danza, escasa, diluida y discontinua. Esta diversidad tan marcada conduce a un abordaje sincrónico que permita observar tras su evolución, la situación actual de la disciplina a través de dos ejes centrales: la identificación de la danza en las actividades culturales y su tratamiento como disciplina artística.

A través del análisis estadístico descriptivo generado de la base de datos que recoge la actividad creativa de la danza en las actividades de Extensión Cultural, se esclarece su situación y estatus mediante la exposición de las sub variables de estudio. Es preciso señalar que debido a la heterogeneidad de tratamientos del total de universidades del Sistema Universitario Español, se ha establecido seis sub variables que recogen aspectos recurrentes de la danza en las actividades culturales de extensión: programación, actividad formativa y espacios que habita. (Ver tabla 4.1).

**Tabla 4.1. Esquema Metodológico**

| Ámbito de estudio: Creación artística |                           |                         |                                |                         |   |
|---------------------------------------|---------------------------|-------------------------|--------------------------------|-------------------------|---|
| Sub variables                         | Factor a investigar       | Fuente                  | Tipo de variable               | Método                  | Instrumento   |
| Comunidad Autónoma                    | Identificación            | Porta Web Institucional | Cualitativa nominal politómica | Estadístico Descriptivo | Tablas de frecuencia, Tablas de contingencia y Moda |
| Universidad                           | Identificación            | Porta Web Institucional | Cualitativa nominal politómica |                         | Tablas de frecuencia, Tablas de contingencia y Moda |
| Vicerrectorado                        | Identificación Estructura | Porta Web Institucional | Cualitativa nominal politómica |                         | Tablas de frecuencia, Tablas de contingencia y Moda |
| Centro                                | Identificación Estructura | Porta Web Institucional | Cualitativa nominal politómica |                         | Tablas de frecuencia, Tablas de contingencia y Moda |
| Espacio Propio                        | Estructura Tratamiento    | Porta Web Institucional | Cualitativa nominal politómica |                         | Tablas de frecuencia, Tablas de contingencia y Moda |
| Agrupación                            | Tratamiento               | Porta Web Institucional | Cualitativa nominal politómica |                         | Tablas de frecuencia, Tablas de contingencia y Moda |
| Proyecto Estable                      | Tratamiento               | Porta Web Institucional | Cualitativa nominal politómica |                         | Tablas de frecuencia, Tablas de contingencia y Moda |
| Proyecto en Colaboración              | Tratamiento               | Porta Web Institucional | Cualitativa nominal politómica |                         | Tablas de frecuencia, Tablas de contingencia y Moda |
| Actividades Formativas                | Tratamiento               | Porta Web Institucional | Cualitativa nominal politómica |                         | Tablas de frecuencia, Tablas de contingencia y Moda |
| Programación                          | Tratamiento               | Porta Web Institucional | Cualitativa nominal politómica |                         | Tablas de frecuencia, Tablas de contingencia y Moda |

#### 4.2.2.1 Identificación y estructura

Como se ha expuesto en el apartado precedente, las artes escénicas tienen una mayor presencia desde la creación de los Vicerrectorados de Extensión Universitaria, estructuras que surgen favorecidas por el reconocimiento que hace la LRU de la cultura como una de las funciones de la universidad al servicio de la sociedad. Las funciones, estructuras y objetivos de la Extensión Universitaria ha evolucionado ampliando sus ofertas culturales en contenido, forma y modelos de gestión, pero aun así el espacio que ha ocupado la danza ha sido bastante escaso, incrementando la disparidad entre las disciplinas artísticas.

La diversidad de estructuras (Vicerrectorados y Centros) es igualmente significativa que la que contiene la oferta académica de la sub variable asignatura y contenido educativo (Departamentos). Una diversidad acentuada por la flexibilidad y amplitud de sus competencias, así como por la naturaleza de las disciplinas que contempla. Por otro lado es relevante la influencia histórica artística y cultural de la ciudad que la circunscribe. Ejemplo esclarecedor como se detalla más adelante son las Universidades de la Comunidad Autónoma de Andalucía.

La figura 4.1 revela una frecuencia significativa de diversidad de Vicerrectorados que contemplan competencias de extensión cultural y artística en la Universidad Española, un (73, 13 % de casos únicos que podrían situarse sobre las siguientes relación de ámbitos:

- Responsabilidad, Compromiso y Proyección Social / Cultura
- Relaciones Institucionales / Cultura
- Comunicación / Cultura
- Estudiantes / Desarrollo del talento
- Calidad, Innovación / Cultura

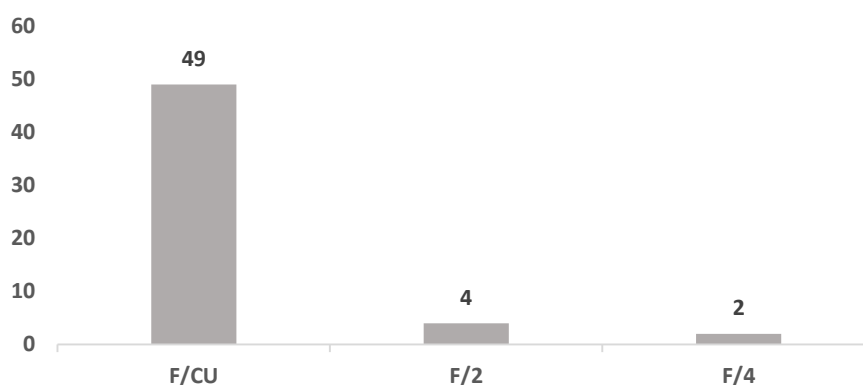
Por otro lado se observan algunos Vicerrectorados que inusualmente se les relacionan con la extensión la cultura y el arte, aunque se evidencia su relación con los servicios que presta a los estudiantes. En este sentido conviene señalar que suelen ser de universidades privadas y que además registran escasa actividad de danza, algunos ejemplos son:

- Vicerrectorado de Profesorado y Calidad / Universidad Católica de Ávila
- Vicerrectorado de Ordenación Académica / Universidad Loyola Andalucía
- Vicerrectorado de Dirección de proyectos para la comunidad universitaria Universidad Pompeu Fabra
- Vicerrectorado de Alumnos y Acción Social / Universidad Católica de Valencia

También se observa que son pocas las universidades que mantienen la denominación tradicional de estos espacios sin fusionar otras competencias, caso omiso el tradicional acompañamiento con el deporte: Vicerrectorado de Extensión Universitaria (F/4) y Vicerrectorado de Extensión Universitaria y Deportes (F/4). El segundo conjunto de frecuencias (F/2: 4), interpretado como cuatro Vicerrectorados que se registran dos veces en la base de datos, son los que guardan una relación entre los términos: Cultura, Extensión Universitaria, Estudiantes y Deportes.

Cabe destacar un único Vicerrectorado con una apuesta diferenciadora entre Arte y Cultura, el Vicerrectorado de Artes Cultura y Patrimonio de la Universidad de Barcelona. Su abordaje diferenciador entre ambos conceptos desemboca en una propuesta y tratamiento de las disciplinas artísticas singular y evidentemente favorecedora, aspecto que se abordará más adelante, en la exposición de las otras variables.

**Figura 4.1. Diversidad de Vicerrectorados que contemplan competencias de Extensión Cultural y Artística en la Universidad Española**



*Nota:* F/CU hace referencia a las frecuencias de casos únicos, F/2 hace referencia a los Vicerrectorados con dos frecuencias y F/4 hace referencia a los Vicerrectorados con cuatro frecuencias registradas.

*Fuente:* Elaboración propia a partir del Portal Web Institucional de las Universidades.

Con respecto a los centros que gestionan las actividades culturales dentro de los Vicerrectorados se observa una diversidad aún mayor (ver figura 4.2). Una diversidad de denominación de espacio (Servicio, Área, Unidad, Secretariado, Oficina, Dirección, Departamento y Sección) con otra diversidad de fusiones de ámbitos entre Cultura y Extensión Universitaria con (actividad extracadémica, iniciativas, socioculturales, calidad, práctica y empleabilidad, gestión y proyección institucional).

Se observa un porcentaje significativo de casos únicos 43, 75 % y un porcentaje distribuidos en frecuencias entre dos y nueve de 54, 68 %.

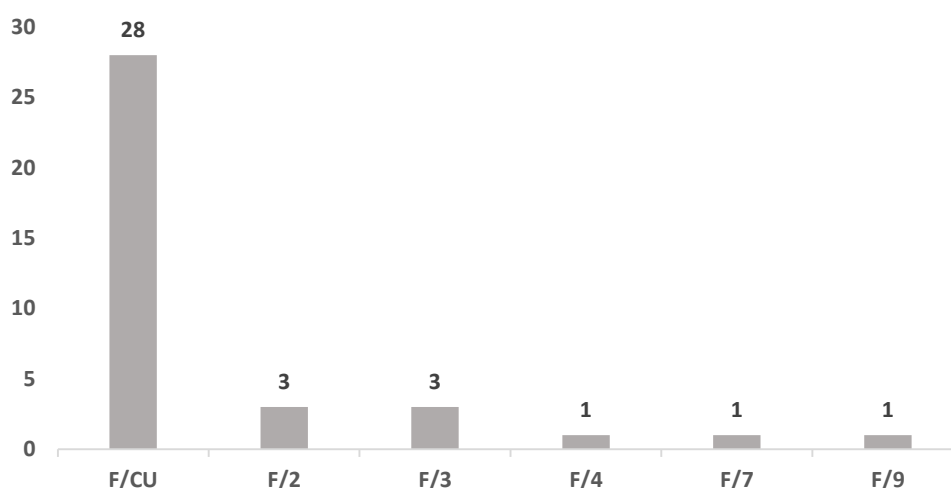
Los centros con más representatividad son: Servicio de Extensión Universitaria (*f*: 9), Servicio de Actividades Culturales (*f*: 7) y Servicio de Cultura (*f*: 4). El segundo y tercer conjunto de centros (F/3 y F/2), abarcan ámbitos como Cultura, Arte y Extensión.

Por otro lado, al igual que el apunte que se subraya de los Vicerrectorados se observan dos centros que contemplan lo artístico diferenciado de lo cultural:

- Servicio de Aula de las Artes / Vicerrectorado de Comunicación y Cultura / Universidad Carlos III de Madrid / Significativa presencia de Danza
- Actividades Artísticas y Culturales / Vicerrectorado de Artes Cultura y Patrimonio / Universidad de Barcelona / Significativa presencia de la Danza

También se observa en algunas universidades de titularidad privada una gestión de espacios y estructura diferente a los Vicerrectorados o centros específicos, delegando en las Facultades y sus Departamentos la gestión de la actividad cultural y por otro lado confiriendo al alumnado la apertura de clubes según sus gustos, aficiones e inquietudes. A través de esta fórmula se ubican las artes escénicas con otra diversidad de iniciativas entre el deporte, actividades en la naturaleza, ajedrez, cocina etc.

**Figura 4.2. Diversidad de Centros que gestionan la actividad de Extensión Cultural y Artística en la Universidad Española**



*Nota:* F/CU hace referencia a las frecuencias de casos únicos, F/2, F/3, F/4, F/7 y F/9 hace referencia a las frecuencias con que aparecen registrados los centros en la base de datos.

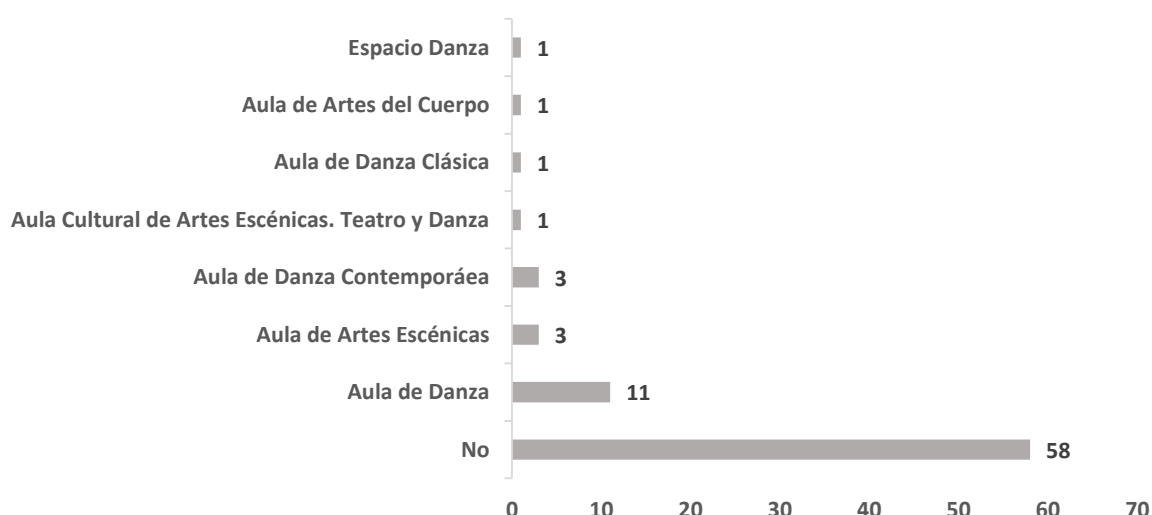
*Fuente:* Elaboración propia a partir del Portal Web Institucional de las Universidades

El espacio más concreto que suele ocupar la danza son las Aulas Culturales y dentro de ellas las Aulas de Danza y las Aulas de Artes Escénicas donde se aglutinan el teatro y la danza. Un espacio compartido donde prevalecen las actividades de teatro acompañadas esporádicamente de danza. La primera Aula de Danza se circunscribe en la Universidad de Alcalá de Henares en el año 1989, una iniciativa que se ha acompañado desde la investigación

a través de la revista Cairón con una amplia trayectoria de creación y extensión. Después de treinta años de andadura, pocas son las universidades que han otorgado un espacio propio para el desarrollo de la danza a través de la actividad de extensión cultural universitaria.

La figura 4.3 recoge un conjunto de espacios propios de la actividad dancística universitaria y sus frecuencias, así como la cantidad de universidades que no contemplan un espacio propio. Se observa una ausencia significativa de espacios específicos ( $f: 58$ ) y se sitúa el Aula de Danza como el espacio más empleado por los centros de gestión. Por otro lado se evidencia una mínima especialización de estos espacios concentrados en las dos disciplinas de referencia de la danza: la Danza Contemporánea y la Danza Clásica. Ahora bien es preciso referir que existen otros espacios de la Universidad como Facultades, Institutos y Centros, donde se desarrollan iniciativas de danza de forma directa o tangencial en coordinación con los centros de gestión de extensión cultural, no obstante estas iniciativas suelen ser esporádicas respondiendo a un contexto en particular y por lo general de carácter académico interdisciplinar y de divulgación. Por lo tanto el análisis da cuenta de los espacios consolidados para el desarrollo de la danza, que se circunscriben en la Extensión Universitaria, siendo estos los principales gestores del desarrollo cultural y las expresiones artísticas. La importancia que se le confiere a la danza en la extensión universitaria establece puentes entre esta y la comunidad universitaria, de ahí la relevancia de su percepción, estatus y tratamiento.

**Figura 4.3. Espacios propios de Danza en la Actividad Cultural Universitaria**



*Fuente:* Elaboración propia a partir del Portal Web Institucional de las Universidades

La diversidad de espacios propios, aunque mínima, se sitúa en dos Comunidades Autónomas: la Comunidad Autónoma de Castilla y León:

- Aula de Danza / Universidad Europea Miguel de Cervantes
- Aula de Danza Clásica / Universidad de Burgos
- Aula de Artes del Cuerpo / Universidad de León
- Aula de Artes Escénicas / Universidad Pontificia de Salamanca

Y la Comunidad Autónoma de Galicia que además contempla espacios propios de danza en el total de universidades que contiene:

- Aula de Danza / Universidad de Coruña
- Aula de Danza Contemporánea / Universidad de Vigo
- Espacio Danza / Universidad de Santiago de Compostela

Se observa una ausencia de espacios específicos de danza en las Comunidades Autónomas de Aragón, Cantabria, Castilla la Mancha, Navarra, Islas Baleares, La Rioja y el País Vasco, Comunidades que suelen contener un mínimo de universidades entre uno y tres.

Las Comunidades Autónomas que más espacios propios contemplan son Andalucía con una relación de 4:11 a favor de las universidades que no contemplan espacios propios y Castilla y León con una relación 4:8 igualmente a favor de las universidades que no contemplan espacios propios. Aun así con un registro mínimo de espacios, ambos casos se acercan al 50 % de universidades que alberga. Por otro lado, ambas Comunidades Autónomas presentan un comportamiento más acorde entre los ámbitos de estudio que aborda la Tesis, por un lado el ámbito de formación académica y por otro el que desarrolla el presente capítulo, el ámbito de creación artística a través de la Extensión Universitaria.

Un aspecto revelador es el escaso registro de espacios propios (Aulas de Danza o afines) en la Comunidad de Madrid, presentando una relación 3:14 a favor de las universidades que no contemplan espacios propios. Llama especialmente la atención por ser la tercera Comunidad Autónoma con mayor porcentaje de asignaturas y contenido educativo de danza, un total de 55 asignaturas en 23 programas académicos ofertados en 12 universidades, así mismo alberga la oferta académica profesionalizante a través de la Universidad Rey Juan Carlos y además sitúa las primeras iniciativas de inclusión de los estudio de Danza en la enseñanza universitaria, en 1992 en la Universidad Complutense de Madrid. Sumado a esto hay que mencionar el dinamismo que la Comunidad tiene en la escena profesional con repercusión internacional. No obstante es preciso subrayar que este contraste corresponde a esta variable en particular, ya que respecto a las actividades formativas y la programación la Comunidad Autónoma de Madrid registra el porcentaje más elevado para ambas variables.



Una situación similar presenta la Comunidad Autónoma de Cataluña con un registro mínimo con una relación 2:12 a favor de las universidades que no contemplan espacios propios de danza, en contraste con el porcentaje de asignaturas y contenido educativo de danza, un total de 57 asignaturas a través de 19 programas académicos ofertados en diez universidades. Igualmente es preciso aclarar que este contraste se observa sobre esta variable en particular, presentando el segundo porcentaje más elevado sobre la oferta formativa y la programación. Una situación similar comparte también la Comunidad Valenciana. (Ver tabla 4.2).

**Tabla 4.2. Espacio propios de la Danza en la Actividad Cultural Universitaria por Comunidad Autónoma**

| Comunidad Autónoma         | Espacio Propio                   | Frecuencia |
|----------------------------|----------------------------------|------------|
| Andalucía                  | Aula de Danza                    | 2          |
|                            | Aula de Artes Escénicas          | 2          |
|                            | No                               | 7          |
| Aragón                     | No                               | 2          |
| Canarias                   | Aula Cultural de Artes Escénicas | 1          |
|                            | No                               | 2          |
| Cantabria                  | No                               | 1          |
| Castilla La Mancha         | No                               | 1          |
| Castilla y León            | Aula de Danza                    | 1          |
|                            | Aula de Artes Escénicas          | 1          |
|                            | Aula de Danza Clásica            | 1          |
|                            | Aula de Artes del Cuerpo         | 1          |
|                            | No                               | 4          |
| Cataluña                   | Aula de Danza                    | 1          |
|                            | Aula de Danza Contemporánea      | 1          |
|                            | No                               | 10         |
| Comunidad de Madrid        | Aula de Danza                    | 3          |
|                            | No                               | 13         |
| Comunidad Foral de Navarra | No                               | 2          |
| Comunidad Valenciana       | Aula de Danza Contemporánea      | 1          |
|                            | No                               | 8          |
| Extremadura                | Aula de Danza                    | 1          |
| Galicia                    | Aula de Danza                    | 1          |
|                            | Aula de Danza Contemporánea      | 1          |
|                            | Espacio Danza                    | 1          |
|                            | No                               | 1          |
| Islas Baleares             | No                               | 1          |
| La Rioja                   | No                               | 2          |
| Principado de Asturias     | Aula de Danza                    | 1          |
| País Vasco                 | No                               | 1          |
| Región de Murcia           | Aula de Danza                    | 1          |
|                            | No                               | 1          |

*Fuente:* Elaboración propia a partir del Portal Web Institucional de las Universidades

No obstante aunque los espacios propios para el desarrollo de la danza sean escaso y se concentren en el modelo de Aulas Culturales, es preciso mencionar algunas propuestas

diferenciadoras que responden a la cultura universitaria, así como al contexto sociocultural de la ciudad que la circunscribe.

El enfoque de algunas Aulas de danza se centra en aspectos prácticos y sus posibles relaciones con disciplinas a fines, con una escasa interacción con otros ámbitos del conocimiento. No obstante se encuentran algunas iniciativas, no pocas, que plantean enfoques prácticos y teóricos poniendo en relación el ámbito académico con el artístico profesional. Un ejemplo claro de una apuesta de rigor académico y artístico es el Aula de Danza de la Universidad de Oviedo dirigida por Beatriz Martínez Del Fresno. Una propuesta centrada en abordar los lenguajes del movimiento desde un enfoque histórico, filosófico, cultural y práctico a través de seminarios y debates que suelen acompañarse con algunas prácticas físicas de danza. Algunas de las propuestas programadas han sido: Comprender la Danza, Conceptos fundamentales sobre danza y género, La escena de baile en la novela del siglo XIX, Taller de bailes del siglo XIX: vals y polka, Taller de bailes cubanos: Movimientos característicos y principales influencias, La democratización de la danza en el siglo XX, Taller de danza educativa /creativa, La danza tradicional como patrimonio etnológico: agentes y discursos y Un acercamiento a la danza desde la neurofilosofía, entre otros. Un segundo aspecto a destacar del Aula de Danza de Oviedo es la participación de diferentes centros y profesionales de dentro y fuera de la Universidad, ejemplo de ellos es el grupo de investigación acreditado Música, Danza y Estudios Culturales (MUDANZES), el Instituto Superior de Arte de Cuba y docentes del Conservatorio Superior de Danza María de Ávila de Madrid, y el Conservatorio Profesional de Música y Danza de Gijón.

Un segundo ejemplo de marcado enfoque teórico práctico fue el curso de Extensión Cultural *Danza para todos* de la Universidad de Almería primera edición en el 2006, una iniciativa que respondía a una política cultural de canalizar el movimiento cultural emergente, así como llevar el arte más allá de la comunidad universitaria. El curso estaba compuesto por conferencias, talleres y representaciones de desatacadas compañías y artistas como Víctor Ullate, Aída Gómez y Ángel Corella. Un proyecto en colaboración entre la Universidad de Almería y el ayuntamiento de Almería.

Un tercer aspecto diferenciador de fusión entre ámbitos del conocimiento son las iniciativas que emprende el Aula de Artes del Cuerpo de la Universidad de León. Un espacio concebido para la formación, la investigación y la creación interdisciplinar con especial énfasis en la experimentación con fines pedagógicos. Un enfoque que tiene su origen en las cimientos del Aula, un grupo de trabajo de docentes y alumnos de la asignatura de Expresión Corporal de la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte creado en abril de 2005. De ahí el

vínculo entre danza, extensión cultural y programa académico, en otras palabras iniciativas de danza (talleres, cursos, representaciones) gestionadas por el Aula cultural de extensión universitaria (Aula de Artes del Cuerpo) dirigidas a los programas educativos de CAFYD y de Educación, las dos titulaciones que contemplan significativamente asignaturas de danza. Por otro lado es importante subrayar la implicación de los profesionales de la danza en la elaboración de dichos cursos. A menara de ejemplo se mencionan algunos de las propuestas:

- El taller Danza: arte y educación. Curso de Extensión de la ULE que se imparte en la Facultad de Educación y que es el resultado de la fusión de los dos talleres estables durante los últimos cursos (Danza contemporánea y Maestros en danza) dirigidos por Rosario Granell.
- El taller Maestros en danza curso de Extensión de la ULE que se imparte en la Facultad de Educación
- Curso ‘Danza para ser y sentir’. Curso de Extensión en colaboración con el Centro de Formación e Innovación Educativa de León (CFIE). Basado en el proyecto Five days to dance y que persigue aproximar las artes escénicas al contexto escolar.
- Proyecto Dance2gether es el proyecto de danza comunitaria de la compañía De-loopers,

Por otro lado, se observa una marcada fusión de disciplinas especialmente del Teatro y la Danza que además de fusionar espacios comparten proyectos permanentes. Existen Aulas de Teatro y Aulas de Danza como espacios asociados, no obstante la actividad formativa y de producción es esencialmente de teatro y la danza aparece ocasionalmente acompañando alguna actividad de teatro. Ejemplo de ello es la Universidad de Jaén que además cuenta con tres grupos activos de teatro: Mamadou Teatro, In Vitro-Teatro de la UJA y el Taller de Teatro del Programa Universitario de Mayores, además de celebrar desde el curso 2007/08 los Encuentros de Aulas de Teatro Universitario.

Otro espacio de fusión entre el teatro y la danza son las propuestas multidisciplinares de la escena contemporánea como el proyecto estable *Muestra de Teatro Universitario* de la Universidad de Zaragoza, una iniciativa que se asocian a la oferta formativa de las Aulas de teatro, dos espacios donde es posible encontrar danza vinculada por el enfoque investigativo de las propuestas, las nuevas tendencias y la renovación de lenguajes escénicos. En este mismo sentido de asociación entre disciplinas también se sitúa la danza través de la Expresión Corporal como disciplina en la formación actoral del Aula de Teatro y el grupo de Teatro de la Universidad de Girona, una propuesta consolidada, creada en el 1992.

Por otro lado la especificidad de Aulas de Danza se centran en la danza Contemporánea y la Danza Clásica. El Aula de Danza Clásica de la Universidad de Burgos surge como una iniciativa de la Asociación de Antiguos Alumnos y Amigos de la Universidad de Burgos y centra su propuesta en la práctica de la danza clásica amateur dirigido a la sociedad en general. Esta singularidad puede que responda a una demanda desde la asociación donde se gesta, por el dinamismo de la cultura universitaria (Festival Escena Abierta Burgos) y por la cercanía de la Escuela Profesional de Danza de Castilla y León “Ana Laguna” de Burgos. Por otro lado el Aula ha consolidado con nueve ocho ediciones el Curso de Ballet clásico Descubre los beneficios físicos y psicológicos del ballet, una propuesta abierta que parte de la consideración de la edad y las condiciones físicas de los integrantes del curso.

La segunda propuesta específica de Aula Cultural es el Aula de Danza Contemporánea de la universidad de Alicante creada en el curso 2015/16 y el Aula de Danza Contemporánea de Vigo, universidad que además cuenta con una agrupación estable de danza D-ou-tras así como una actividad formativa y programación dinámica.

Una tercera propuesta enfocada en la danza contemporánea aunque su denominación de Aula no lo especifique, es el Aula de Danza de la Universidad Autónoma de Barcelona creada en el curso 1995/96, con el objeto de desarrollar la danza contemporánea de forma rigurosa y sistemática, un enfoque centrado en la formación, investigación y promoción de la danza contemporánea con reconocimiento de créditos y con proyección nacional.

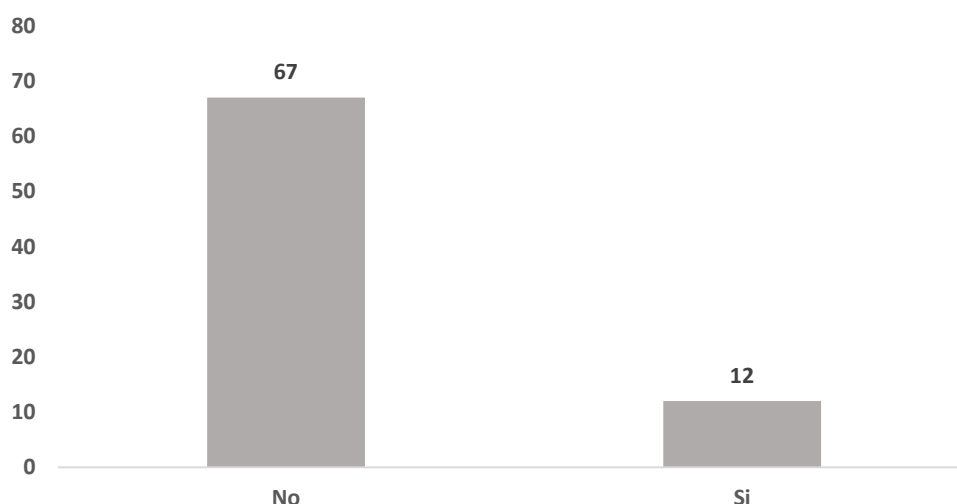
#### 4.2.2.2 Tratamiento de la Danza como disciplina artística

El tratamiento dado a la danza en la labor de Extensión Cultural se desvela a través del análisis de cinco variables que dan cuenta de la importancia que posee, la percepción de la disciplina y el enfoque con que se proyecta a la comunidad universitaria y la sociedad. Las variables son: Agrupación, Proyecto estable, Proyecto en colaboración, Actividad Formativa y Programación.

Conviene referir que se ha optado por abarcar aquellas iniciativas que dentro de la variable que la contiene, sean relevantes en tres aspectos: consolidación, proyección y calidad artística-académica de la propuesta. Se hace este señalamiento, debido a la diversidad de iniciativas que se plantean en torno a la danza, disciplina artística que lamentablemente aún suele confundirse con baile, actividad recreativa caracterizada por propuestas ambiguas, discontinuas, enfocadas en la recreación y generalmente carentes de investigación y proyección artística.

Debido a esta diferenciación, no es de extrañar la escasa presencia de agrupaciones de danza en la Universidad Española. La figura 4. 4 y la tabla 4.3, muestra un porcentaje mínimo de agrupaciones ( $f: 12$ ), inferior al que presenta los espacios propios - Aulas de Danza y afines - ( $f: 21$ ). Un dato que evidencia que la existencia de las Aulas de Danza no siempre deriva en la creación y consolidación de una agrupación estable y representativa de la Universidad. Por otro lado estos espacios suelen ofertar propuestas formativas poco estables, es decir programas formativos que carecen de una enseñanza gradual y sistemática con niveles específicos de desarrollo, una tendencia que responde a la naturaleza del estudiantado al que se dirige, caracterizado por índice de rotación importante. Por otro lado es preciso señalar los requerimientos que la naturaleza de danza necesita, un esfuerzo e implicación significativa por parte del alumnado que va más allá del deseo de pasarla bien.

**Figura 4.4. Agrupaciones estables de Danza en la Actividad Cultural Universitaria**



*Fuente:* Elaboración propia a partir del Portal Web Institucional de las Universidades

Esta relación entre las variables Espacio propio y Agrupación, ponen de relieve la tradicional disparidad entre disciplinas en la actividad cultural universitaria. Es ampliamente reconocida la labor del teatro universitario y las agrupaciones musicales en las Universidad Española, diversas investigaciones dan cuenta de su consolidación e importancia, una tradición que enorgullece la labor cultural de las universidades y que ha sido también atractivo importante para los índices de matrícula nacional e internacional. En cuanto a agrupaciones e iniciativas de Música y Teatro, amplia y diversa es la lista que les acompaña: Agrupaciones de Coral

Universitaria, Big Band, Agrupaciones de Teatro, Tuna, Orquesta, Escuela de Música Moderna y Jazz (Universidad de Huelva), Certamen de Música Universitaria (Universidad de Zaragoza), Academia de Música Antigua (Universidad de Salamanca) por mencionar algunas. Un escenario marcadamente contrastante para la danza.

En esta variable también se evidencia un registro similar al del ámbito de estudio de formación académica, situando en las Comunidades de Andalucía, Cataluña y Madrid, a las que se le une País Vasco, los registros aunque mínimos (2) más representativos del conjunto.

- Andalucía: Universidad de Córdoba y Universidad de Granada
- Cataluña: Universidad Autónoma de Barcelona y Universidad de Leída
- Madrid: Universidad Carlos III de Madrid y Universidad Complutense de Madrid
- País Vasco: Mondragón Unibertsitatea y Universidad de Deusto

**Tabla 4.3. Distribución de agrupaciones de Danza por Comunidad Autónoma**

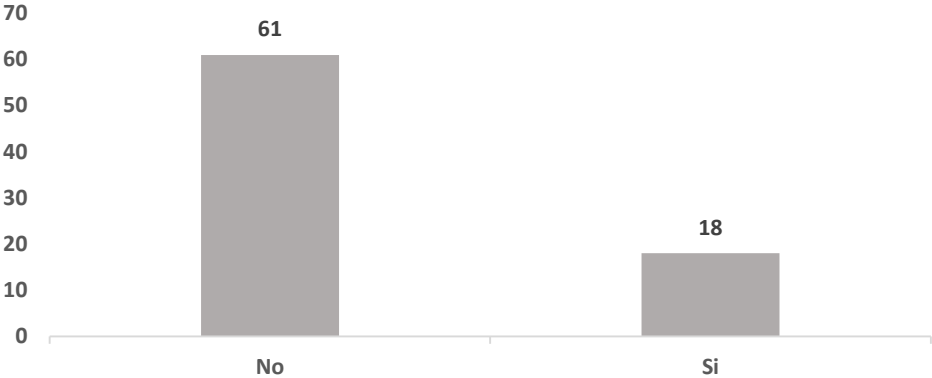
| Comunidad Autónoma         | Agrupación |           |
|----------------------------|------------|-----------|
|                            | Si         | No        |
| Andalucía                  | 2          | 9         |
| Aragón                     | -          | 2         |
| Canarias                   | 1          | 2         |
| Cantabria                  | -          | 1         |
| Castilla La Mancha         | -          | 1         |
| Castilla y León            | -          | 8         |
| Cataluña                   | 2          | 10        |
| Comunidad de Madrid        | 2          | 14        |
| Comunidad Foral de Navarra | -          | 2         |
| Comunidad Valenciana       | 1          | 8         |
| Extremadura                | -          | 1         |
| Galicia                    | 1          | 2         |
| Islas Baleares             | -          | 1         |
| La Rioja                   | -          | 2         |
| Principado de Asturias     | -          | 1         |
| País Vasco                 | 2          | 1         |
| Región de Murcia           | 1          | 2         |
| <b>Total</b>               | <b>12</b>  | <b>67</b> |

*Fuente:* Elaboración propia a partir del Portal Web Institucional de las Universidades

Se entiende por proyecto estable aquellas iniciativas de naturaleza diversa (formación, producción, investigación, creación y difusión) relativas a la danza que se promueven de forma estable desde los centros que gestionan la actividad artística y cultural universitaria. La figura 4.5 muestra un registro leve de proyectos estables específicos de danza en comparación con la amplia gama de propuestas de Artes Escénicas y Artes Plásticas. No obstante debido al enfoque

multidisciplinar se puede encontrar vinculada a otras propuestas con diversidad de ámbitos y enfoques, aunque diluida y con carácter de acompañamiento, en escasas ocasiones se le ve como eje vertebrador de propuestas multidisciplinarias. Por la amplísima diversidad esta variable solo contempla aquellas propuestas donde la danza tiene especial presencia tanto en las iniciativas de los proyectos estables como en los proyectos en colaboración.

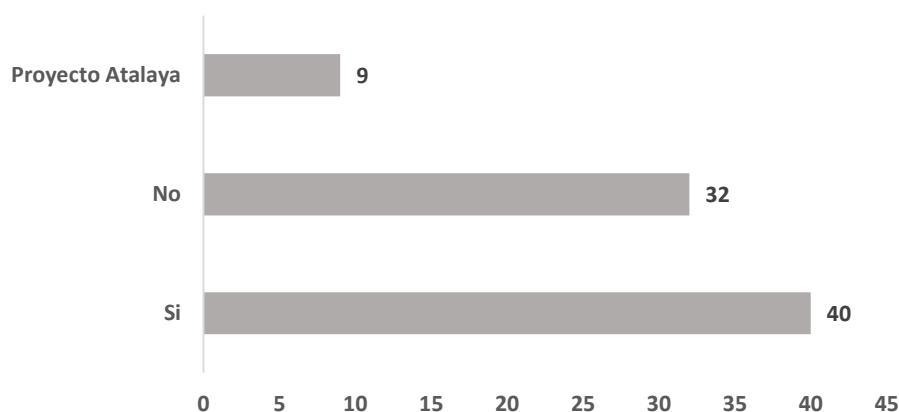
**Figura 4.5. Proyectos estables de Danza en la Actividad Cultural Universitaria**



*Fuente:* Elaboración propia a partir del Portal Web Institucional de las Universidades

Los proyectos conjuntos relativos a la danza, son aquellas iniciativas que se gestan y organizan por varias universidades o centros fuera de la universidad. Esta modalidad es dónde se encuentra con mayor frecuencia la danza, especialmente en la relación universidad y centros y personalidades del mundo profesional de la danza, es decir Conservatorios Profesionales y Superiores, Escuelas, Compañías, Centros de creación y producción artística, etc. La Figura 4.6 muestra un porcentaje significativo de proyectos conjuntos, el 62, 02 % que corresponde de la suma del Proyecto Atalaya (9) más el registro positivo con una diversidad de proyectos (40).

**Figura 4.6. Proyectos conjuntos de Danza en la Actividad Cultural Universitaria**



*Fuente:* Elaboración propia a partir del Portal Web Institucional de las Universidades

Es preciso hacer énfasis en la apertura de espacios para la danza a través del Proyecto Atalaya, iniciativa del proyecto de trabajo en red de las Universidades Andaluzas en materia de Extensión Universitaria creado en el año 2005. Proyecto pionero de carácter autonómico en el ámbito universitario español.

El proyecto Atalaya a través de un trabajo en red de todas las universidades públicas andaluzas potencializa la labor existente de Extensión Universitaria y crea en colaboración con las universidades que integra y centros y profesionales del ámbito artístico, nuevos e innovadores programas transdisciplinares para compartir y visibilizar la actividad artística cultural universitaria a la sociedad en general. Una labor de acercamiento en materia de producción artística y académica entre la universidad, la escena artística profesional y la sociedad. Entre los programas del Proyecto Atalaya se contempla la danza en una diversidad de posibilidades de encuentros multidisciplinares, sustentada por formatos flexibles, abiertos y dinámicos. Entre ellos se encuentran:

- Facultad de Poesía José Ángel Valente, coordinado por la Universidad de Almería
- Observatorio Cultural del Proyecto Atalaya. Cultura Andaluza en Red: Flamenco en Red, coordinado por la Universidad de Cádiz
- Canal Cultura Contemporánea CaCoCu, coordinado por la Universidad de Granada
- Circuito de Teatro Universitario, coordinado por la Universidad de Jaén
- Red Crea, coordinado por Universidad de Málaga



- Arte y Compromiso. Experiencias para el cambio social, coordinado por Universidad Pablo de Olavide de Sevilla.

Este último programa en mención, Arte y Compromiso, promueve un encuentro internacional que pretende establecer espacios de reflexión e intercambio a través de las posibles relaciones entre disciplinas y ámbitos del conocimiento. El II Encuentro Internacional Mil Formas de Mirar y Hacer: Artes y Educación, fue un espacio idóneo para el encuentro abierto, flexible y democrático de reflexión e intercambio para ambas disciplinas, un contexto propicio en que las artes en general y en concreto la danza puede exponer sin restricciones ni acomodamientos infructuosos su naturaleza y sus posibilidades pedagógicas y didácticas fruto de la investigación artística de docentes, coreógrafos, bailarines y teóricos de la danza.

Las comunidades Autónomas con un porcentaje significativo de proyectos tanto estables como en colaboración son Andalucía, Cataluña, Comunidad de Madrid y Galicia. Por otro lado las Comunidades Autónomas con una presencia escasa de danza son Aragón, Castilla La Mancha, Islas Baleares y La Rioja. (Ver tabla 4.4).

**Tabla 4.4. Proyectos de Danza, estables y en colaboración según la Comunidad Autónoma**

| Comunidad Autónoma         | Proyecto Estable | Proyecto en Colaboración |
|----------------------------|------------------|--------------------------|
| Andalucía                  | 2                | 9                        |
| Aragón                     | -                | -                        |
| Canarias                   | 1                | 3                        |
| Cantabria                  | -                | 1                        |
| Castilla La Mancha         | -                | -                        |
| Castilla y León            | 2                | 4                        |
| Cataluña                   | 2                | 8                        |
| Comunidad de Madrid        | 2                | 9                        |
| Comunidad Foral de Navarra | 1                | 2                        |
| Comunidad Valenciana       | 1                | 3                        |
| Extremadura                | 1                | 1                        |
| Galicia                    | 3                | 3                        |
| Islas Baleares             | -                | -                        |
| La Rioja                   | -                | -                        |
| Principado de Asturias     | -                | 1                        |
| País Vasco                 | 2                | 3                        |
| Región de Murcia           | -                | 2                        |
| <b>Total</b>               | <b>17</b>        | <b>49</b>                |

*Fuente:* Elaboración propia a partir del Portal Web Institucional de las Universidades

La asociación con otras áreas del conocimiento, así como la diversidad de propuestas es más plausible en los proyectos tanto estables como en colaboración. Una asociación especialmente enfocada en lo académico por el contexto donde se generan. Algunos ejemplos son el proyecto estable *Semana de la Danza*, una propuesta consolidada desde el curso 2009 que comparte contenidos y objetivos con el Departamento de Educación Artística y Corporal, y la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Cádiz . Un segundo ejemplo de esta misma casa de estudios son las iniciativas de formación e investigación artística que promueve la Escuela de Danza de la Universidad de Cádiz circunscrita en el Centro Superior de Lenguas Modernas, Escuelas y Cursos de Formación Cultural, creada desde el curso 2003/04,

Una de las iniciativas medianamente reciente de vínculo entre lo artístico y lo académico es el proyecto *Coda en Movimiento* de la Universidad de Navarra creado en el curso 2014 y comisionado por Roger Salas. El proyecto propone vínculos entre el arte del movimiento y la historia, la filosofía y la estética a través de coloquios y representaciones escénicas, un espacio además de acercamientos entre académicos y artistas y artistas-académicos.

También desde el Vicerrectorado de Artes Cultura y Patrimonio de la Universidad de Barcelona, se crea el Ciclo de Danza Contemporánea (2010) un espacio especialmente concebido para el debate y difusión de la danza en relación con otros ámbitos del conocimiento. Algunas de las propuestas son: Las narrativas del cuerpo (2010), Las artes visuales y la danza (2014), Danza y Literatura, Semánticas del Movimiento, Danza en la pantalla (2016) y Coreografiar el cuerpo (2018).

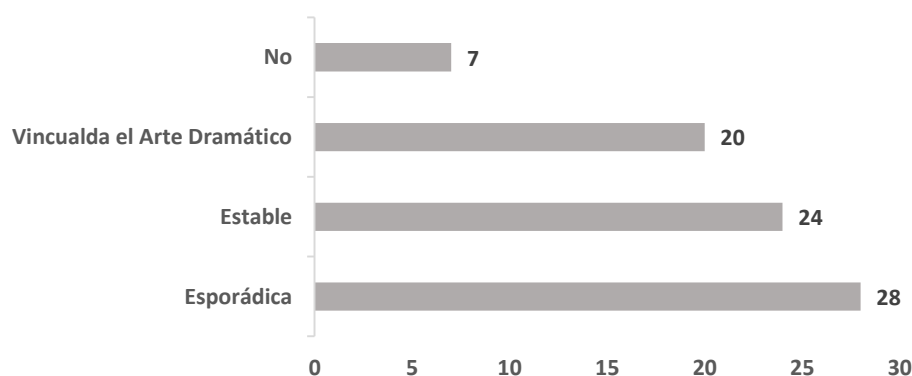
Por otro lado también desde la extensión universitaria se apoyan iniciativas de danza de relevancia en la ciudad donde se circunscriben, donde la Universidad contribuye desde el fomento de nuevos públicos, acercar la danza al contexto universitario, así como los posibles vínculos entre la escena profesional y el contexto académico. Ejemplo de ellos es la programación de extensión universitaria de la Universidad de Sevilla en el contexto del Mes de Danza del Festival Internacional de Danza Contemporánea de Sevilla. Un evento de iniciativa privada consolidado y de proyección nacional que se gesta en el año 1994. Desde la universidad se han programado ciclos de danza como: Microdanzas, Universidad y Danza y Danza en espacios singulares, entre otros. Un segundo ejemplo de colaboración es a través de actividades de difusión académicas como el *V Congreso Nacional y II Internacional La investigación en Danza*, que organiza la Asociación Española D más I: Danza e Investigación conjuntamente con el Centro de Iniciativas Culturales de la Universidad de Sevilla (CICUS).

Un tercer proyecto consolidado donde la danza tiene presencia es la *Muestra Universitaria de Artes Escénicas* de la Universidad de la Laguna (2009), espacio dinámico de programación de danza y teatro.

Por otro lado se encuentran proyectos estables y consolidados enfocados en la creación con proyección comunitaria. Ejemplo de ellos es el proyecto *COMuniDANZA* de la Universidad de Carlos III de Madrid, un proyecto concebido como un espacio común de actividad conjunta a través de la danza y su asociación con diversos ámbitos del conocimiento, donde la comunidad universitaria y vecinos del Municipio de Leganés y Getafe dan respuesta a sus inquietudes y necesidades. Entre las propuestas cabe destacar los siguientes: Laboratorio de Danza y el Festival UNIdanza como espacios de acercamiento entre profesionales de la escena y la comunidad y el programa Arquitecturas de la memoria, un proyecto integrador de impacto social que vincula a la población con los espacios arquitectónicos a través de la danza.

Con respecto a las actividades formativas se observa un porcentaje elevado (91, 13 %) de universidad que las contemplan. Es preciso señalar que en esta variable en concreto se incluye un abanico más amplio de géneros de danza y modelos de planificación, aspecto que incrementa el porcentaje de la variable. Por otro lado se hace la diferenciación de la oferta de actividades en: estable, esporádica y las vinculadas al arte dramático. Las actividades estables y esporádicas presentan una frecuencia similar y la vinculada al Arte Dramático representa un 27, 7 % del total de la oferta, aspecto que coincide con la variable Espacio propio al encontrar la danza en Aulas de Artes Escénicas vinculada al Arte Dramático. (Ver figura 4.7). Este mismo señalamiento lo comparte la variable Programación aunque en menor proporción.

**Figura 4.7. Actividades formativas de Danza en la Actividad Cultural Universitaria**



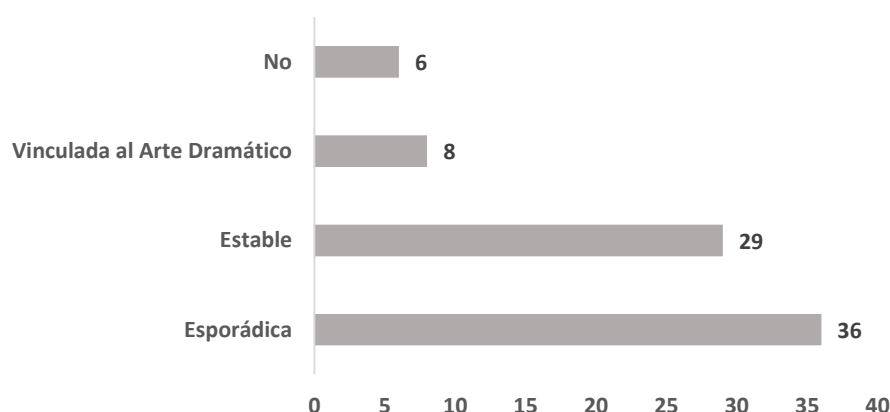
*Fuente:* Elaboración propia a partir del Portal Web Institucional de las Universidades

La programación de espectáculos de danza, es la variable más representativa del ámbito Creación Artística analizada a través de la extensión cultural universitaria. Un 92,40 % de universidades programa espectáculos de danza a través de los centros de gestión de la actividad cultural universitaria, una programación muy diversa en formas, contenidos y formatos, que aunque es elevada su presencia, se encuentra concentrada en algunas Comunidades Autónomas. (Ver figura 4.8).

Por otro lado desde la programación también se establecen vínculos con otros ámbitos del conocimiento coordinadas a través de los servicios de Extensión Universitaria y las actividades académicas de la universidad. Uno de los formatos más aplicados es como soporte de los actos académicos e institucionales, algunos ejemplos son los programados por Cultura en Viu de la Universidad Autónoma de Barcelona:

- Espectáculo de danza *Limbo*, programado con el Máster de Psicología Social.
- Concierto del concurso *Paper de Música*, programado con la Facultad de Educación.
- Concierto *Tonadillas de Luís Missón*, programado dentro del Simposio Internacional Música y teatro al siglo XVIII hispánico alrededor de Luís Missón (1727 - 1766) organizado por la UAB, la ESMUC, el Ayuntamiento de Mataró y la UAM.

**Figura 4.8. Programación de Danza en la Actividad Cultural Universitaria.**



*Fuente:* Elaboración propia a partir del Portal Web Institucional de las Universidades

La tabla 4.5 expone la relación entre las variables Actividades Formativas y Programación según la Comunidad Autónoma que la contiene. El análisis evidencia una relación centrada especialmente en las Comunidades Autónomas de Andalucía, Castilla y León,

Cataluña, Madrid y Valencia, dato que reiterativo en el análisis de variables de los ámbitos de estudio: oferta académica y creación artística.

El aspecto diferenciador entre ambas variables recae en el vínculo con el Arte Dramático, más elevado en las actividades formativas (*f*: 20) y mínimo en la programación (*f*: 8).

**Tabla 4.5. Actividades formativas y programación de Danza según Comunidad Autónoma**

| Comunidad Autónoma         | Actividades Formativas |            |                             | Total     | Programación |            |                             | Total     |
|----------------------------|------------------------|------------|-----------------------------|-----------|--------------|------------|-----------------------------|-----------|
|                            | Estable                | Esporádica | Vinculada al Arte Dramático |           | Estable      | Esporádica | Vinculada al Arte Dramático |           |
| Andalucía                  | 4                      | 5          | 2                           | 11        | 7            | 3          | 1                           | 11        |
| Aragón                     | -                      | 2          | -                           | 2         | -            | 1          | -                           | 1         |
| Canarias                   | 1                      | 1          | 1                           | 3         | 1            | 2          | -                           | 3         |
| Cantabria                  | -                      | -          | 1                           | 1         | -            | -          | 1                           | 1         |
| Castilla La Mancha         | -                      | 1          | -                           | 1         | -            | 1          | -                           | 1         |
| Castilla y León            | 3                      | 1          | 3                           | 7         | 3            | 3          | 2                           | 8         |
| Cataluña                   | 3                      | 6          | 2                           | 11        | 4            | 7          | -                           | 11        |
| Comunidad de Madrid        | 5                      | 2          | 5                           | 12        | 5            | 4          | 3                           | 12        |
| Comunidad Foral de Navarra | 1                      | -          | 1                           | 2         | 1            | 1          | -                           | 2         |
| Comunidad Valenciana       | 1                      | 6          | 1                           | 8         | 1            | 6          | 1                           | 8         |
| Extremadura                | -                      | 1          | -                           | 1         | -            | 1          | -                           | 1         |
| Galicia                    | 3                      | -          | -                           | 3         | 3            | -          | -                           | -         |
| Islas Baleares             | -                      | 1          | -                           | 1         | -            | 1          | -                           | 1         |
| La Rioja                   | -                      | 2          | -                           | 2         | -            | 2          | -                           | 2         |
| Principado de Asturias     | 1                      | -          | -                           | 1         | 1            | -          | -                           | 1         |
| País Vasco                 | 1                      | -          | 2                           | 3         | 2            | 1          | -                           | 3         |
| Región de Murcia           | 1                      | -          | 2                           | 3         | 1            | 2          | -                           | 3         |
| <b>Total</b>               | <b>24</b>              | <b>28</b>  | <b>20</b>                   | <b>72</b> | <b>29</b>    | <b>35</b>  | <b>8</b>                    | <b>72</b> |

*Fuente:* Elaboración propia a partir del Portal Web Institucional de las Universidades

Respecto a las actividades formativas, es preciso subrayar la importancia que tiene para la ciudad donde se circunscribe, tal es el caso de la Universidad de Huelva, una oferta formativa que solventa las carencias de formación en artes escénicas de la ciudad. A través de dos décadas de consolidación del Aula de Teatro de la UHU y coordinada desde el Área de Cultura se crea en el curso 2016/17 Escuela de Formación Teatral de la Universidad de Huelva, espacio destinado a la formación rigurosa en artes escénicas donde se contemplan cursos de danza en sus diversas propuestas estilistas y formatos.

Estos espacios de formación con carácter regular y riguroso suelen también ser la introducción a futuros estudios profesionalizantes de artes escénicas, como lo proponen las

Aulas de Danza, Teatro y Música de la Universidad Autónoma de Barcelona, un modelo de Aulas centrada en la formación estable y sistemática de las disciplinas artísticas así como en la creación. El nivel más elevado de las Aulas se denomina Grupo Estable, no obstante no existe hasta el momento un Grupo Estable de Danza, detalle que nos lleva a plantearnos una reiterada inquietud que además, de alguna manera se evidencia en la escasa presencia de grupos de danza consolidados en la universidad: Una inquietud que se puede recoger en una batería de interrogantes: ¿La conceptualización de la danza, o la percepción que se tiene de ella socialmente y especialmente en el contexto universitario es un obstáculo para el estímulo y cercanía entre esta y el alumnado universitario?. Una segunda inquietud surge, ¿los planteamientos pedagógicos de la formación en danza son inclusivos y flexibles?, ¿la percepción de la formación profesional de la danza acentuada en aspectos técnicos de rigor se transfieren también a la enseñanza universitaria de carácter no profesional?, ¿es más exigente la formación en danza que la formación teatral?

Por otro lado en esta búsqueda de vínculos entre estructuras, disciplinas y fines se encuentran propuestas interesantes de visibilizar y que en cierta forma esclarecen y amplía la percepción de la danza en un contexto tan diversificado como son las universidades. Un ejemplo de ello es la puesta en escena *El cuerpo aumentado* el resultado escénico del Proyecto de Fin de Carrera de Javier Picazas en colaboración con RoboticsLab del Departamento de Ingeniería de Sistemas y Automática y el proyecto europeo de cultura Crossing Stages, una iniciativa respaldada por el Aula de Danza de la Universidad Carlos III de Madrid. Una apuesta de coordinación y colaboración entre las expresiones artísticas y los trabajos de investigación de programas académicos diversos, en este sentido conviene mencionar la presencia de la danza en diversidad de formatos desde el año 1995 desarrollados por la presencia sistemática de profesionales de la danza en la actividad cultural y académica.

Otra de las apuestas aunadas a la oferta formativa de las Aulas Culturales de Danza o afines, son las Cátedras Culturales, espacios donde se contempla la danza de forma tangencial y que están adscritas a los Vicerrectorados de Extensión Universitaria. En este espacio también se observa una oferta mínima prevaleciendo las referidas a la Música y el Teatro en lo que a artes escénicas se refiere. Algunos ejemplos son:

- Cátedra de Danza Alicia Alonso de la Universidad Complutense de Madrid (192), referente histórico de inclusión de los estudios de Danza en la Universidad Española.
- Cátedra de Flamencología de la Universidad de Málaga (2014) adscrita al Vicerrectorado de Extensión Universitaria, Servicio de Cultura.

- Cátedra de Flamencología Agustín Gómez de la Universidad de Córdoba
- Cátedra de Flamencología de la Universidad de Málaga adscrita al Vicerrectorado de Extensión Universitaria, Servicio de Cultura.
- Cátedra de Flamencología de la Universidad de Sevilla (2011) adscrita al Vicerrectorado de Transferencia Tecnológica,
- Cátedra Internacional de Flamencología de la Universidad Católica de Murcia
- Cátedra de Artes Escénicas de la Universidad Carlos III de Madrid

La Cátedra de Flamencología de la Universidad de Málaga es ejemplo de esfuerzos conjuntos desde la Extensión Universitaria, Facultad de Educación y centros y profesionales de la danza (Centros Superiores y Profesionales de Danza) de consolidación de espacios en el ámbito académico. Por un lado la Cátedra en mención (2014), la oferta de cursos de Extensión Universitaria (Iniciación al Flamenco, Los Pilares del Flamenco y Los Escenarios del Flamenco), el título de Experto Universitario de Estudios Flamencos (2015), y las actividades de proyección académica como el Congreso Internacional de Danza, Investigación y Educación de la Universidad de Málaga (2012).

La danza en la Extensión Universitaria, ha venido conquistando espacios en un camino históricamente marcado por la desigualdad de condiciones con una propensión acentuada en el teatro y la música. Su entrada ha estado favorecida por la evolución de los lenguajes artísticos, una apuesta por lo multidisciplinar con formatos más flexibles y dinámicos, de ahí el porcentaje significativo que presenta los espacios donde se sitúa, Aula de Artes Escénicas y Aula de Teatro y la diversidad de proyectos conjuntos. Sin embargo los espacios propios o los proyectos donde la danza es eje vertebrador entre otras disciplinas es muy escaso, pudiendo encontrar algunas iniciativas en universidades con un poco más de tradición en danza, donde los profesionales de la danza han estado presente de forma medianamente sistemática y además acompañada con la tradición artística de danza de la ciudad que las contiene.

Un segundo aspecto digno de mención, es el factor humano. Si bien es cierto que las propuestas de la Extensión Universitaria tiene unos rasgos de democratización de los lenguajes artísticos, intentando de alguna manera asignar cuotas medianamente equilibradas a tono con la demanda y líneas de trabajo que se persiguen, no se puede obviar que son las personas con sus gustos y percepciones las que permiten o no la presencia dinámica de unas u otras disciplinas.

Ejemplo claro de ello, es el carácter circunstancial que ha acompañado la danza en algunas universidades, y como caso concreto de mención la Universidad de Salamanca,

institución que a través del Servicio de Actividades Culturales desde su inicio en el año 1987, impulsó dinámicamente la actividad dancística durante un período considerable (1987-2001). Una apuesta decidida por los lenguajes escénicos emergentes basada en la política cultural que impulsaba quien fuera en su momento director del servicio, Alberto Martín Expósito, quien caracterizaba la política cultural de esos años, de desarrollo de una programación estable y el establecimiento de un ámbito concreto de recepción sustentado en el contexto nacional de la época y su resonancia en la comunidad universitaria. Actualmente la oferta de danza del servicio desde sus diferentes programas y líneas de trabajo es significativamente escasa y contrastante con períodos posteriores. Un cambio de visión, una apuesta diferente donde se abandonaron los esfuerzos de especialización de la danza por otros y, donde se refuerza la tradición musical y de teatro.



## 5 LA INVESTIGACIÓN EN DANZA EN LA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA

El presente capítulo expone la situación de la investigación en danza en la Universidad Española a través del análisis estadístico descriptivo generado a partir de la Base de Datos del ámbito de estudio Investigación, datos extraídos de la revisión actualizada de la Base de datos de Tesis Doctorales TESEO, la cual contiene las tesis doctorales defendidas en las universidades españolas desde 1976.

Se han realizado un filtrado de coincidencias con entradas en Título: Danza y Título: Ballet, eliminando aquellas que no se relacionan con cierta claridad con las temáticas de danza ya sea directa o tangencialmente. El resultado del filtrado arrojó un total de 165 Tesis Doctorales que contemplan en el Título el término Danza y Ballet con una diversidad significativa de ámbitos del conocimiento y enfoques.

Ahora bien, reconociendo la presencia diluida de la danza a través de diversos ámbito de estudio y su propensión a transcurrir tangencialmente en una diversidad de proporciones, se realizó un segundo filtrado de coincidencias con una ampliación de entradas en Título / Resumen, de disciplinas o términos a fines a la danza, con el objeto de aportar datos que esclarecen su tratamiento como elemento de estudio. No obstante por la complejidad de dicho abordaje, el análisis que expone el presente capítulo, se centra en las Tesis Doctorales que claramente abordan el tema de la danza, abarcando las dos perspectivas estilísticas y técnicas: el Ballet y la Danza, en su diversidad de géneros.

- **Entradas en Título: Danza = 152**
- **Entradas en Título: Ballet = 13**
- Entradas en Resumen: Danza > 540\* (\*El número de registros encontrados supera el límite establecido que arroja el sistema de TESEO)
- Entrada en Resumen: Ballet = 112
- Entrada en Título: Danza, Expresión Corporal = 0
- Entrada en Título: Ballet, Expresión Corporal = 0
- Entrada en Título: Expresión Corporal = 26
- Entrada en Título / Resumen: Danza, Expresión Corporal = 13
- Entrada en Título / Resumen: Ballet, Expresión Corporal = 0
- Entrada en Título: Artes Escénicas = 16
- Entrada en Título: Danza, Artes Escénicas = 0
- Entradas en Título / Resumen: Danza, Artes Escénicas = 13

Por otro lado, aunque el capítulo se centra en las Tesis Doctorales relativas a la danza, es preciso destacar los espacios que paulatinamente han surgido desde instancias universitarias y otros que, en formato de colaboración con los profesionales y Centros no universitarios de enseñanza superior en danza, han dinamizado los espacios de debate, encuentros y publicaciones relativas a la danza. Aspectos que brevemente se han señalado en el cuarto capítulo de la Tesis por su relación directa con las actividades generadas y apoyadas desde la Extensión Universitaria.

**Tabla 5.1. Esquema Metodológico**

| Ámbito de estudio: Investigación |   |        |                                |                         |   |
|----------------------------------|---|--------|--------------------------------|-------------------------|---|
| Sub variables                    | Factor a investigar                             | Fuente | Tipo de variable               | Método                  | Instrumento   |
| Comunidad Autónoma               | Identificación                                  | TESEO  | Cualitativa nominal politómica | Estadístico Descriptivo | Tablas de frecuencia, Tablas de contingencia y Moda |
| Universidad                      | Identificación                                  | TESEO  | Cualitativa nominal politómica |                         | Tablas de frecuencia, Tablas de contingencia y Moda |
| Departamento                     | Identificación<br>Caracterización<br>Estructura | TESEO  | Cualitativa nominal politómica |                         | Tablas de frecuencia, Tablas de contingencia y Moda |
| Programa de Doctorado            | Identificación<br>Caracterización<br>Estructura | TESEO  | Cualitativa nominal politómica |                         | Tablas de frecuencia, Tablas de contingencia y Moda |
| Sexo                             | Identificación                                  | TESEO  | Cualitativa nominal dicotómica |                         | Tablas de frecuencia, Tablas de contingencia y Moda |
| Descriptorios                    | Temáticas                                       | TESEO  | Cualitativa nominal politómica |                         | Tablas de frecuencia, Tablas de contingencia y Moda |
| Año de lectura                   | Temporalización                                 | TESEO  | Cuantitativa continua          |                         | Resúmenes numéricos                                 |

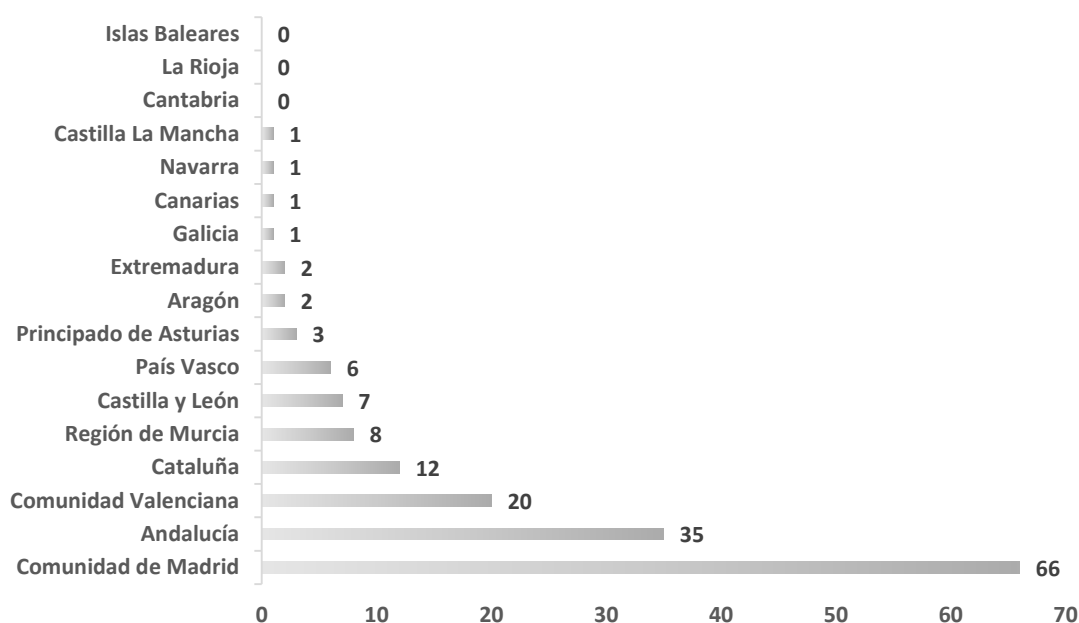
## 5.1 Los Espacios de Investigación relativos a la Danza en la Universidad Española

La investigación en danza en la Universidad Española se encuentra de forma heterogénea en proporción y tratamiento en 14 Comunidades Autónomas. Se registran un total de 165 Tesis Doctorales inscritas en 101 Programas de Doctorado y 83 Departamentos, con una diversidad de temas de investigación que transitan entre las ramas del conocimiento de Ciencias

Sociales y Jurídicas, Artes y Humanidades y las Ciencias de la Salud. Del total de Tesis registradas el 81,81 % han sido elaboradas por mujeres y un 18,18 % por hombres.

La distribución geográfica de la investigación en danza se encuentra diferenciada por cuatro conjuntos de Comunidades Autónomas agrupadas según la frecuencia de Tesis Doctorales que refleja el análisis estadístico descriptivo. Un primer grupo que contiene la mayor frecuencia registrada entre 66-20 y que corresponden a las Comunidades Autónomas de Madrid, Andalucía y Valencia; una segunda agrupación con un registro entre 13-6 que corresponde a la Comunidad Cataluña, Murcia, Castilla y León y País Vasco y un último conjunto con una frecuencia mínima entre 1-3 que corresponde a Principado de Asturias, Aragón, Extremadura, Galicia, Canarias, Navarra y Castilla La Mancha. Las Universidades de las Comunidades Autónomas de Cantabria, Islas Baleares y La Rioja no registran ninguna Tesis Doctoral relativa a la danza. (Ver figura 5.1).

**Figura 5.1. Distribución Geográfica de la Investigación en Danza en la Universidad Española**



*Fuente:* Elaboración propia a través de la Base de datos de Tesis Doctorales TESEO

La frecuencia registrada de Tesis Doctorales de Danza es proporcional al número de universidades que alberga cada Comunidad Autónoma. De lo anterior se deduce que la proporción entre el total de universidades por Comunidad Autónoma en relación al número de universidades que contiene Tesis de danza, refleja la prevalencia que posee la disciplina en cada

Comunidad Autónoma. En este sentido destaca la Comunidad Autónoma de Andalucía con una proporción de 8/11 y la Comunidad de Cataluña con una proporción 7/12. Por otro lado, de forma más concreta la proporción Tesis Doctoral de danza / Universidad, refleja la importancia de la disciplina en una universidad específica. En este sentido destaca en la Comunidad Autónoma de Madrid, la Universidad Rey Juan Carlos con el registro más elevado 34, en la Comunidad Autónoma de Andalucía, la Universidad de Málaga y la Universidad de Granada con nueve Tesis, en la Comunidad Autónoma de Valencia, la Universidad de Valencia con ocho Tesis y en la Región de Murcia, la Universidad de Murcia con ocho Tesis. (Ver tabla 5.2).

**Tabla 5.2. Identificación de Tesis Doctorales de Danza por Comunidad Autónoma**

| Comunidad Autónoma         | Nº T.D. / Nº Univ. | Univ./ Nº T.D. |
|----------------------------|--------------------|----------------|
| Andalucía                  | 8 / 11             | UMA-UGR / 9    |
| Aragón                     | 2 / 2              | UNIZAR / 2     |
| Canarias                   | 1 / 3              | ULL / 1        |
| Cantabria                  | 0 / 1              |                |
| Castilla La Mancha         | 1 / 1              | UCLM / 1       |
| Castilla y León            | 4 / 8              | USAL / 4       |
| Cataluña                   | 7 / 12             | UBA / 5        |
| Comunidad de Madrid        | 7 / 16             | URJC / 34      |
| Comunidad Foral de Navarra | 1 / 2              | UN / 1         |
| Comunidad Valenciana       | 5 / 9              | UV/8           |
| Extremadura                | 2 / 1              | UE / 2         |
| Galicia                    | 1 / 3              | UVI / 1        |
| Islas Baleares             | 0 / 1              |                |
| La Rioja                   | 0 / 2              |                |
| Principado de Asturias     | 3 / 1              | UNIOVI / 3     |
| País Vasco                 | 2 / 3              | UPV / 5        |
| Región de Murcia           | 2 / 3              | UM / 8         |

*Nota:* La segunda columna de la Tabla expresa la proporción que guarda el número de universidades que contiene la Comunidad Autónoma y el número de universidades que contienen Tesis en Danza. La tercera columna detalla la universidad que contiene la mayor cantidad de Tesis en Danza.

*Fuente:* Elaboración propia a través de la Base de datos de Tesis Doctorales TESEO

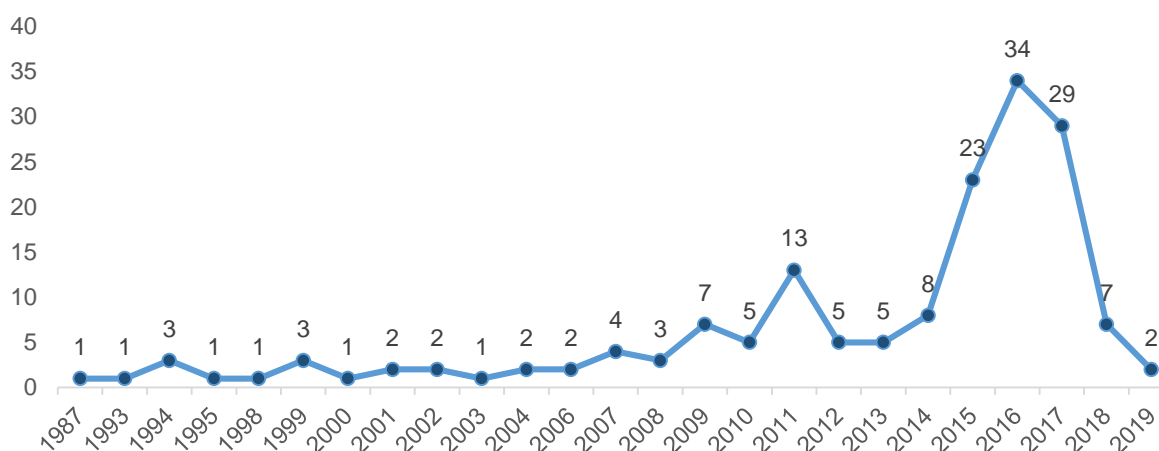
La primera Tesis Doctoral relativa a la Danza que aparece registrada en TESEO se sitúa en 1987 en la Universidad Complutense de Madrid *Estudio de las Danzas de la Muerte* con autoría de Víctor Infantes De Miguel. Una investigación que, aunque sus descriptores hacen referencia a la Historia Especializada y no incluyen el término Danza, se deduce por el tema

central de la Tesis y por el resumen que aporta la fuente, que aborda tangencialmente la disciplina. Una datación bastante reciente acorde a la presencia de la disciplina en el ámbito académico español. En un primer momento asociada o acompañando tangencialmente otros ámbitos de estudio y posteriormente en los ámbitos educativos más afines, tomando como referencia la inclusión de la danza como asignatura en los planes de estudio. En el ámbito de Educación la inclusión de la asignatura Formación Rítmica y Danza en 1991 en diversas universidades, en los estudios de la Actividad Física en 1990 la asignatura Expresión Corporal, en los estudios de Musicología la asignatura Historia de la Danza en 1996 en la Universidad de Oviedo y en los estudios de Gestión Cultural la asignatura Danza en 1992 en la Universidad Complutense de Madrid.

El recorrido diacrónico muestra una presencia marcadamente escasa de investigaciones de danza con una media de 1,8 a lo largo de veinte años, desde el primer registro en TESEO. Se observa un leve repunte a partir del año 2009 y 2011 concentrado en las universidades de las Comunidades Autónomas de Madrid, Cataluña y Valencia, probablemente favorecido por la apertura paulatina a la disciplina en las universidades más proclives a su inclusión, así como el dinamismo de la escena profesional en dichas geografías. El incremento medianamente significativo se centra en los años 2015, 2016 y 2017 favorecido por la apertura que introdujo desde el curso 2008 el EEES (Real Decreto 1393/2007). Sin embargo, se observa un acentuado declive en el año 2018 y 2019. (Ver figura 5.2).

Un dato interesante a destacar del comportamiento de los estudios de tercer ciclo, es el período de tiempo que conlleva la realización y conclusión de las Tesis Doctorales, dato que no se encuentra a disposición y que es de dificultoso rastreo, pero que en cierta medida podría desvelar interesantes aspectos del proceso, que se relacionan directamente con la complejidad de adecuar o amoldar una disciplina tradicionalmente alejada de lo académico por su particular naturaleza dinámica, corporal y artística, así como evidenciar las particularidades formativas académicas de quienes elaboran las Tesis relativas a la danza.

**Figura 5.2. Frecuencia diacrónica de Tesis Doctorales de Danza**

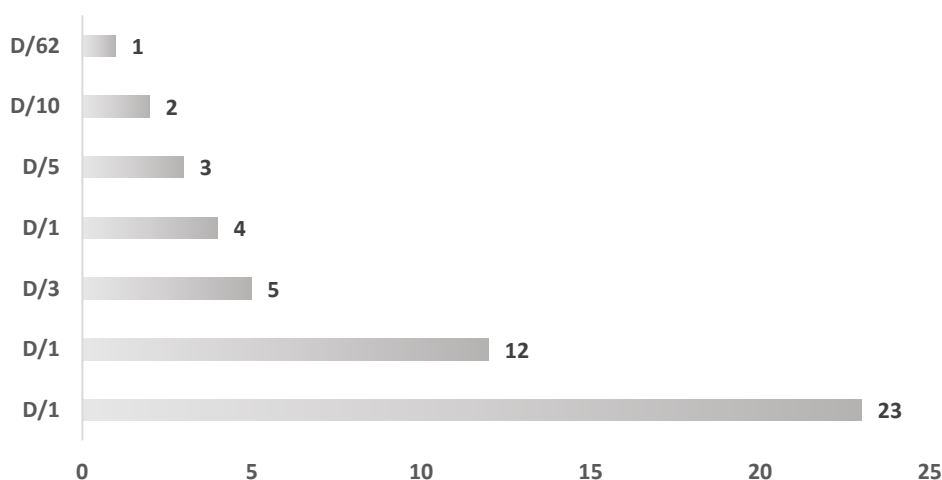


*Fuente:* Elaboración propia a través de la Base de datos de Tesis Doctorales TESEO

Con respecto a los Departamentos y Programas de Doctorado donde se inscriben las Tesis Doctorales de Danza, se observa una diversidad muy acentuada, registrando un total de 101 Programas de Doctorado y 83 Departamentos, como se ha apuntado anteriormente. Con el fin de presentar una síntesis de la diversidad encontrada, se agrupan los Departamentos y los Programas de Doctorado según la cantidad de Tesis de danza que albergan, obteniendo un panorama general de su presencia y revelando por un lado dos tendencias de agrupación para ambas variables.

En el caso de los Departamentos, la tendencia recae sobre la diversidad (D/62: 1), es decir 62 departamentos diferentes contienen una única Tesis inscrita, por otro lado se observa un conjunto de departamentos (D/10, D/5 y D/3) que contienen una media de 3,33 Tesis y por último un único Departamento (D/1) que registra un rango entre 4-23 Tesis. El Departamento de Ciencias de la Educación, Lenguaje, Cultura y Artes, Ciencias Histórico-Jurídicas y Humanísticas y Lenguas Modernas de la Universidad Rey Juan Carlos registra la frecuencia más elevada 23, seguido por el Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal con un total de 12 Tesis inscritas. (Ver figura 5. 3).

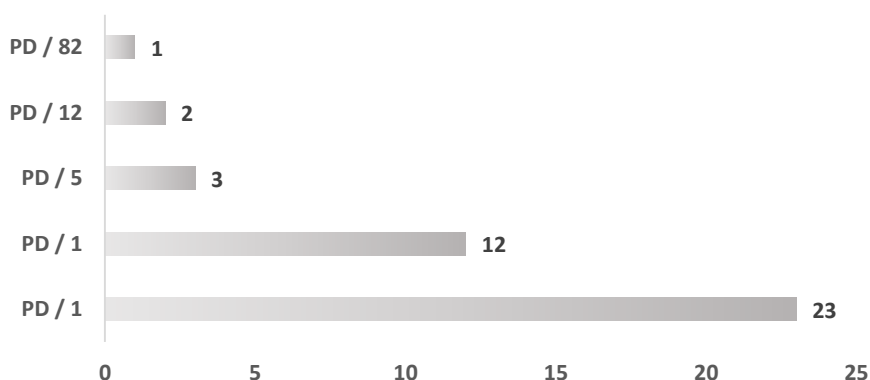
**Figura 5.3. Diversidad y frecuencia de Departamentos que contiene Tesis Doctorales de Danza**



*Fuente:* Elaboración propia a través de la Base de datos de Tesis Doctorales TESEO

Respecto a los Programas de Doctorado, el resultado es comprensiblemente similar a los Departamentos, con un registro más elevado de diversidad, (PD/82: 1), es decir 82 programas diferentes albergan Tesis de Danza. Por otro lado se observa un conjunto de programas (PD/12 y PD/5) que contienen entre dos y tres Tesis y por último un único Programa (PD/1) que registra un rango entre 12-23 Tesis. El Programa con mayor frecuencia registrada es Artes Escénicas (*f*: 23) y Artes (*f*: 12). (Ver figura 5.4).

**Figura 5.4. Diversidad de Programas de Doctorado y frecuencia de Tesis de Danza que contiene**



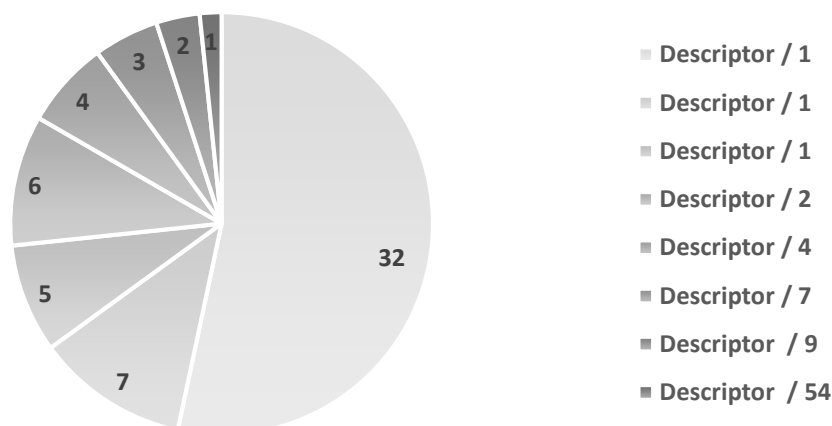
*Fuente:* Elaboración propia a través de la Base de datos de Tesis Doctorales TESEO

Con respecto a las temáticas que abordan las Tesis, se observa a través de los descriptores una diversidad de asociaciones de ámbito de estudio y enfoques. La figura 5.5 muestra una diversidad acentuada, 54 descriptores diferentes (Descriptores / 54: 1), así como la prevalencia del descriptor Danza y Coreografía (DyC) con un registro de 32 frecuencias (Descriptores / 1:32). Cabe destacar que además de su registro como descriptor único, también se encuentra asociado a otros descriptores, elevando marcadamente su implicación en las temáticas abordadas. Algunos ejemplos de ello son:

- DyC / Educación Superior
- DyC / Pedagogía
- DyC / Cinematografía
- DyC / Motivación
- DyC / Psicología
- DyC / Antropología Cultural
- DyC / Teorías Educativas
- DyC / Música y Musicología
- DyC / Sociología del Arte
- DyC / Análisis Literario
- Pedagogía Experimental
- Procesos Cognitivos
- Comportamiento Colectivo
- Sociología del Arte /  
Etnomusicología
- Psicología / Psicoterapia
- Estética
- Historia de la Literatura /  
Historias Especializadas
- Escultura



**Figura 5.5. Diversidad de Descriptores de las Tesis Doctorales de Danza**



*Fuente:* Elaboración propia a través de la Base de datos de Tesis Doctorales TESEO

Las primeras Tesis Doctorales de Danza abordan temáticas relacionadas a las Ciencias de la Salud y a temas estilísticos de la disciplina.

- 1987 – Universidad Complutense de Madrid. *Estudio de las Danzas de la Muerte.*
- 1993 - Universidad de Barcelona. *Morfología y Biomecánica del pie en el Ballet.*
- 1994 - Universidad de Navarra. *Las danzas de la muerte: estudio de la iconografía macabra en la lírica hispanoamericana*
- 1994 - Universidad del País Vasco. *Hermenéutica de la danza vasca.*
- 1994 - Universidad Autónoma de Madrid. *El cuerpo en el espacio. Cuestiones sobre el análisis del movimiento en la teoría de la danza*
- 1995 – Universidad de Alcalá. *Gasto Energético y Composición en el esfuerzo físico intenso: Aplicaciones al Ballet profesional.*
- 1998 - Universidad Nacional Estatal a Distancia. *Estudio semiológico y contextual de la danza yu'pa: una interpretación antropológica.*
- 1999 – Universidad de Cádiz. *Estudio morfométrico comparativo entre niñas practicantes de danza de una ciudad española y niñas practicantes de danza de una ciudad brasileña.*
- 1999 - Universidad de Granada - *Estudio de la adaptación de los estilos de enseñanza a sesiones de danza flamenca escolar. Un nuevo planteamiento didáctico.*

- 1999 - Universidad Autónoma de Madrid. *Una aproximación a la danza en España: aportaciones artísticas y estéticas de María de Ávila.*

## 5.2 Líneas y proyectos de investigación por Comunidad Autónoma

Con el objeto de brindar un análisis más específico de su identificación y abordaje se expone a continuación, las variables antes mencionadas por Comunidad Autónoma y Universidades, según la frecuencia registrada de Tesis Doctorales con el siguiente orden: Una primera agrupación con las frecuencias más elevadas 20-66 que contiene las Comunidades Autónomas de Madrid, Andalucía y Valencia, una segunda agrupación con un registro entre 6-13 frecuencias correspondiente Cataluña, Región de Murcia, Castilla y León y País Vasco y una última agrupación con las frecuencias mínimas 1-3 situadas en Principado de Asturias, Aragón, Extremadura, Galicia, Canarias, Navarra y Castilla La Mancha.

### Comunidad Autónoma de Madrid

La Comunidad de Madrid registra el rango temporal de Tesis en danza más amplio a lo largo de 17 años, situando el primer registro en 1987 en la Universidad Complutense de Madrid y en 1994 en la Universidad Autónoma de Madrid. Un registro concentrado en seis de las 16 universidades que contiene. (Ver tabla 5.3). Destacan las universidades las siguientes universidades:

- Universidad Rey Juan Carlos con un total de 34 Tesis Doctorales en un rango temporal entre 2010 – 2018, registrando la frecuencia más elevado en el año 2017 con un total de 15 Tesis doctorales.
- Universidad Complutense de Madrid con un total de 17 Tesis Doctorales en un rango temporal entre 1987 – 2018, registrando la frecuencia más elevada aunque mínima ( $f$ : 3) en los años 2015 y 2018. Un comportamiento en cierta medida constante con poca variación.

Las otras universidades de la Comunidad de Madrid registran una única Tesis por año, de forma diluida y discontinua en el tiempo. Resulta interesante el registro de la Universidad Nacional de Educación a Distancia con cinco Tesis relativas a la danza, interesante por no contemplar esta ninguna oferta formativa relacionada con la danza directamente además de su mínima presencia en las actividades y proyectos de la Extensión Universitaria, un dato que contrasta con los descriptores de las Tesis que contiene, como se detalla más adelante. Por otro lado y como caso contrastante son dos únicos registros de Tesis Doctoral en la Universidad de

Alcalá. El primero en el 1994 con una temática directamente relacionada con el Ballet y las Ciencias de la nutrición y un segundo registro en 2013 con una temática tangencialmente relacionada con la danza a través de las técnicas de diseño arquitectónico, un caso contrastante por el dinamismo que la disciplina tiene en materia de Extensión Cultural registrando la primera Aula de Danza en el año 1989, pero en especial por el vínculo con la investigación y la creación en el contexto de la formación de posgrado, además de la publicación académica del binomio investigativo y danza a través de la revista Cairón desde 1995.

No obstante, se encuentran en la Universidad de Alcalá un registro de dos Tesis con coincidencias en entradas Resumen: Danza, relacionadas con el teatro (2017) y el análisis literario (2011) y un único registro de coincidencias en entrada Resumen: Ballet, que relaciona la danza con los método pedagógico y el bilingüismo (2014).

**Tabla 5.3. Distribución y frecuencia de las Tesis Doctorales de Danza en las Universidades de la Comunidad de Madrid**

| Comunidad Autónoma de Madrid |                |          |          |          |          |          |          |          |          |          |          |          |          |           |          |           |          |           |
|------------------------------|----------------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|-----------|----------|-----------|----------|-----------|
| Universidad                  | Año de lectura |          |          |          |          |          |          |          |          |          |          |          |          |           |          |           | Total    |           |
|                              | 1987           | 1994     | 1998     | 1999     | 2003     | 2004     | 2006     | 2009     | 2010     | 2011     | 2012     | 2013     | 2014     | 2015      | 2016     | 2017      |          | 2018      |
| UAH                          |                | 1        |          |          |          |          |          |          |          |          |          | 1        |          |           |          |           |          | 2         |
| UAM                          |                | 1        |          | 1        |          | 1        |          | 1        |          |          |          |          |          |           |          | 1         |          | 5         |
| UCM                          | 1              |          |          |          | 1        |          |          | 1        | 1        | 2        | 2        |          | 1        | 3         | 2        |           | 3        | 17        |
| UPM                          |                |          |          |          |          |          |          |          | 1        |          | 1        |          |          |           |          |           |          | 2         |
| URJC                         |                |          |          |          |          |          |          |          | 1        | 4        |          |          | 1        | 8         | 5        | 15        |          | 34        |
| UNED                         |                |          | 1        |          |          |          | 1        | 1        |          | 1        |          |          | 1        |           |          |           |          | 5         |
| UANE                         |                |          |          |          |          |          |          |          |          |          |          |          |          |           | 1        |           |          | 1         |
| UAX                          |                |          |          |          |          |          |          |          |          |          |          |          |          |           |          |           |          |           |
| UCJC                         |                |          |          |          |          |          |          |          |          |          |          |          |          |           |          |           |          |           |
| UCAR                         |                |          |          |          |          |          |          |          |          |          |          |          |          |           |          |           |          |           |
| UDIMA                        |                |          |          |          |          |          |          |          |          |          |          |          |          |           |          |           |          |           |
| UEM                          |                |          |          |          |          |          |          |          |          |          |          |          |          |           |          |           |          |           |
| UFV                          |                |          |          |          |          |          |          |          |          |          |          |          |          |           |          |           |          |           |
| UPM                          |                |          |          |          |          |          |          |          |          |          |          |          |          |           |          |           |          |           |
| UCEU                         |                |          |          |          |          |          |          |          |          |          |          |          |          |           |          |           |          |           |
| <b>Total</b>                 | <b>1</b>       | <b>2</b> | <b>1</b> | <b>1</b> | <b>1</b> | <b>1</b> | <b>1</b> | <b>3</b> | <b>3</b> | <b>7</b> | <b>3</b> | <b>1</b> | <b>3</b> | <b>11</b> | <b>8</b> | <b>16</b> | <b>3</b> | <b>66</b> |

*Fuente:* Elaboración propia a través de la Base de datos de Tesis Doctorales TESEO

Con respecto a los espacios se observan 21 Departamentos, concentrando la mayor frecuencia un único Departamento perteneciente a la Universidad Rey Juan Carlos, El Departamento de Ciencias de la Educación, Lenguaje, Cultura y Artes, Ciencias Histórico-Jurídicas y Humanísticas y Lenguas Modernas. Los demás Departamentos registrados contienen entre 1-5 Tesis, destacando entre ellos los Departamentos de Ciencias de la Comunicación (5), Filosofía (4), Expresión Musical y Corporal (4) y Ciencias de la Comunicación y Sociología (4). Por otro lado los Departamentos que se sitúan en más de una universidad de la Comunidad de Madrid son los de Expresión Musical y Corporal (UAM y UCM) y Ciencias de la Comunicación (UANE y URJC). (Ver tabla 5.4).

**Tabla 5.4. Distribución y frecuencia de los Departamentos que contienen Tesis Doctorales de Danza en las Universidades de la Comunidad de Madrid**

| Departamento  | Universidades |          |          |           |          |           |          | Total     |
|---|---------------|----------|----------|-----------|----------|-----------|----------|-----------|
|   | UAH           | UANE     | UAM      | UCM       | UPM      | URJC      | UNED     |           |
| Fisioterapia  | -             | -        | -        | -         | -        | 1         | -        | 1         |
| Arquitectura  | 1             | -        | -        | -         | -        | -         | -        | 1         |
| Filosofía   | -             | -        | 3        | 1         | -        | -         | -        | 4         |
| Expresión Musical y Corporal  | -             | -        | -        | 4         | -        | -         | -        | 4         |
| Didáctica de la Expresión Plástica  | -             | -        | -        | 3         | -        | -         | -        | 3         |
| Órgano Responsable de Posgrado  | -             | -        | -        | 1         | -        | -         | -        | 1         |
| Musicología   | -             | -        | -        | 1         | -        | -         | -        | 1         |
| Historia del Arte III Contemporáneo   | -             | -        | -        | 1         | -        | -         | -        | 1         |
| Estudios Hebreos y Arameos  | -             | -        | -        | 1         | -        | -         | -        | 1         |
| Pintura Restauración  | -             | -        | -        | 1         | -        | -         | -        | 1         |
| Medicina Física y de Rehabilitación. Hidrología Médica  | -             | -        | -        | 1         | -        | -         | -        | 1         |
| Filología Latina  | -             | -        | -        | 1         | -        | -         | -        | 1         |
| Didáctica General Didácticas Específicas y Organización de Instituciones Educativas                                 | -             | -        | -        | -         | -        | -         | 1        | 1         |
| Teoría de la Educación y Pedagogía Social   | -             | -        | -        | -         | -        | -         | 1        | 1         |
| Didáctica, Organización Escolar y Didácticas Especiales   | -             | -        | -        | -         | -        | -         | 2        | 2         |
| Proyectos Arquitectónicos   | -             | -        | -        | -         | 1        | -         | -        | 1         |
| INEF  | -             | -        | -        | -         | 1        | -         | -        | 1         |
| Ciencias de la Educación, Lenguaje, Cultura y Artes, Ciencias Histórico-Jurídicas y Humanísticas y Lenguas Modernas | -             | -        | -        | -         | -        | 24        | -        | 24        |
| Ciencias de la Comunicación y Sociología  | -             | -        | -        | -         | -        | 4         | -        | 4         |
| Ciencias de la Comunicación   | -             | 1        | -        | -         | -        | 4         | -        | 5         |
| Ciencias de la Educación, Lenguaje, Cultura y Arte  | -             | -        | -        | -         | -        | 1         | -        | 1         |
| Desconocido   | 1             | -        | 2        | 2         | -        | -         | 1        | 6         |
| <b>Total</b>  | <b>2</b>      | <b>1</b> | <b>5</b> | <b>17</b> | <b>2</b> | <b>34</b> | <b>5</b> | <b>66</b> |

*Fuente:* Elaboración propia a través de la Base de datos de Tesis Doctorales TESEO

El comportamiento de los Programas de Doctorado es comprensiblemente similar a los Departamentos. El análisis registra un total de 22 Programas, registrando la mayor frecuencia los Programas de Artes Escénicas (19) y Artes (12), ambos de la Universidad Rey Juan Carlos. También se observa una frecuencia entre 1-3 Tesis en los 22 Programas que contienen siete Universidades Madrileñas. Así mismo se observa un único Programa en dos universidades: Programa de Doctorado en Filosofía (UAM y UCM). (Ver tabla 5.5).

**Tabla 5.5. Distribución y frecuencia de los Programas de Doctorado**

| Programa de Doctorado  | Universidad |          |          |           |          |           |          | Total     |
|--|-------------|----------|----------|-----------|----------|-----------|----------|-----------|
|  | UAH         | UANE     | UAM      | UCM       | UPM      | URJC      | UNED     |           |
| Artes Escénicas  | -           | -        | -        | -         | -        | 21        | -        | 21        |
| Ciencias de la Actividad Física y el Deporte   | -           | -        | -        | -         | 1        | -         | -        | 1         |
| Arquitectura   | 1           | -        | -        | -         | -        | -         | -        | 1         |
| Arte, Literatura y Pensamiento   | -           | -        | 1        | -         | -        | -         | -        | 1         |
| Problemas del Pensar Filosófico  | -           | -        | 1        | -         | -        | -         | -        | 1         |
| Doctor por la Universidad Complutense de Madrid  | -           | -        | -        | 4         | -        | -         | -        | 4         |
| Aplicaciones del Arte en la Integración Social   | -           | -        | -        | 1         | -        | -         | -        | 1         |
| Música Hispana   | -           | -        | -        | 1         | -        | -         | -        | 1         |
| Aplicaciones del Arte en la Integración Social: Arte, Terapia y Educación en la Diversidad                               | -           | -        | -        | 1         | -        | -         | -        | 1         |
| Historia y Teoría del Arte en la Edad Contemporánea  | -           | -        | -        | 1         | -        | -         | -        | 1         |
| Ciencias de la Religión  | -           | -        | -        | 1         | -        | -         | -        | 1         |
| Plástica Técnica y Concepto  | -           | -        | -        | 1         | -        | -         | -        | 1         |
| Medicina Física y Rehabilitación   | -           | -        | -        | 1         | -        | -         | -        | 1         |
| Comunicación Audiovisual, Publicidad y Relaciones Públicas   | -           | -        | -        | 1         | -        | -         | -        | 1         |
| Filología Clásica  | -           | -        | -        | 1         | -        | -         | -        | 1         |
| Formación del Profesorado en la Didáctica y Organización de las Áreas del Currículum y Evaluaciones de las Instituciones | -           | -        | -        | -         | -        | -         | 3        | 3         |
| Teoría de la Educación y Pedagogía Social  | -           | -        | -        | -         | -        | -         | 1        | 1         |
| Teoría y Práctica del Proyecto   | -           | -        | -        | -         | 1        | -         | -        | 1         |
| Artes  | -           | -        | -        | -         | -        | 12        | -        | 12        |
| Neurocontrol Motor   | -           | -        | -        | -         | -        | 1         | -        | 1         |
| Filosofía  | -           | -        | 3        | 1         | -        | -         | -        | 4         |
| Historia del Arte  | -           | -        | -        | 1         | -        | -         | -        | 1         |
| Ciencias de la Comunicación  | -           | 1        | -        | -         | -        | -         | -        | 1         |
| Desconocido  | 1           | -        | -        | 2         | -        | -         | 1        | 4         |
| <b>Total</b>   | <b>2</b>    | <b>1</b> | <b>5</b> | <b>17</b> | <b>2</b> | <b>34</b> | <b>5</b> | <b>66</b> |

*Fuente:* Elaboración propia a través de la Base de datos de Tesis Doctorales TESEO

Con respecto a las temáticas abordadas, se registran un total de 39 Descriptores diferentes en asociación de disciplinas. Se registra la frecuencia más elevada en los descriptor Danza y Coreografía (12), seguidos por Ciencias de las Artes y las Letras (5) y DyC / Educación (3). (Ver tabla 5.6).

Por otro lado, haciendo una síntesis de las temáticas basada en la relación entre los descriptores, se evidencia cuatro prevalencias de temas centrados los siguientes binomios y trinomios:

- Danza – Educación
- Danza – Ciencias de la Salud
- Danza – Comunicación
- Danza- Arte-Estética
- Danza –Historia-Literatura

**Tabla 5.6. Distribución y frecuencia de Descriptores por Universidad**

| Universidad                                   | Descriptores  | Número |
|---|---|--------|
| Universidad de Alcalá                         | Técnicas de Diseño Arquitectónico / Rehabilitación de Edificios   | 1      |
| Universidad Nebrija                           | Danza y Coreografía   | 1      |
| Universidad Autónoma de Madrid                | DyC / Teoría, análisis y crítica de las bellas artes / Filosofía del espacio y el tiempo<br>Filosofía   | 2      |
| Universidad Complutense de Madrid             | Metafísica y Antología<br>Danza y Coreografía<br>Estética de las Bellas Artes<br>Teoría y Métodos Educativos / Pedagogía<br>Historia<br>Ciencias de las artes y las letras<br>Historia de la Literatura / Historias Especializadas<br>Comunicaciones Sociales<br>Danzas y Fiestas<br>Lingüística  | 10     |
| Universidad Politécnica de Madrid             | DyC / Arquitectura / Estudios del Tiempo y el Movimiento<br>Danza y Coreografía   | 2      |
| Universidad Rey Juan Carlos                   | DyC/ Psicología<br>DyC / Educación<br>Teatro<br>DyC / Educación Superior<br>DyC / Neurología / Rehabilitación Médica<br>Ciencias de las artes y las letras<br>DyC / Tecnología de las Comunicaciones<br>Danzas y Fiestas<br>DyC / Bibliometría<br>DyC / Cinematografía<br>DyC / Antropología Social / Psicología<br>DyC / Métodos Pedagógicos / Folklore<br>DyC / Teoría, análisis y crítica de las bellas artes / Filosofía del espacio y el tiempo<br>DyC / Teorías Educativas<br>Creatividad<br>Música y Musicología<br>DyC / Motivación | 18     |
| Universidad Nacional de Educación a Distancia | Métodos Pedagógicos / Profesión y Situación del Profesorado<br>Pedagogía Experimental<br>DyC / Educación<br>DyC / Planes de Estudio / Métodos Pedagógicos<br>Danzas y Fiestas / Antropología Cultural   | 5      |

*Fuente:* Elaboración propia a través de la Base de datos de Tesis Doctorales TESEO

## Comunidad Autónoma de Andalucía

De las once universidades que contiene la Comunidad Autónoma de Andalucía, ocho registran un total de 35 Tesis Doctorales de Danza. La distribución temporal de las Tesis, se sitúa en un período de tiempo de diez años, desde el 2008 hasta la actualidad, concentradas especialmente entre los años 2015 y 2017 ubicando la mayor frecuencia registrada en 2016 (15) en las universidades de Granada (4), Málaga (8), Sevilla (2) y Jaén (1). Las Universidades que registran las frecuencias más elevadas de la Comunidad Autónoma son la Universidad de Granada (9), Málaga (9) y Sevilla (8). (Ver tabla 5.7).

En este sentido, conviene mencionar un registro igual de las Universidades de Granada y Málaga en relación a la variable asignatura de danza, una frecuencia de nueve asignaturas para ambas universidades. Por otro lado, como dato contrastante son los registros de la Universidad de Almería, cuatro Tesis de Danza y 14 asignaturas de danza especialmente concentradas en la oferta académica de Educación, así como una dinámica presencia de la danza en la Extensión Universitaria.

Las frecuencias mínima (1) las registran las Universidades de Cádiz (1999), Pablo de Olavide (2008) y Córdoba (2009) fechas que coincide con los tres primeros años de registros de Tesis en Andalucía.

**Tabla 5.7. Distribución temporal y frecuencia de las Tesis Doctorales de Danza en las Universidades de la Comunidad Autónoma de Andalucía**

| Universidad                  | Comunidad Autónoma de Andalucía |          |          |          |          |          |          |           |          |          |          | Total     |
|------------------------------|---------------------------------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|-----------|----------|----------|----------|-----------|
|                              | Año de Lectura                  |          |          |          |          |          |          |           |          |          |          |           |
|                              | 1999                            | 2008     | 2009     | 2012     | 2013     | 2014     | 2015     | 2016      | 2017     | 2018     | 2019     |           |
| Universidad de Almería       | -                               | -        | -        | 1        | -        | 2        | 1        | -         | -        | -        | -        | 4         |
| Universidad de Cádiz         | 1                               | -        | -        | -        | -        | -        | -        | -         | -        | -        | -        | 1         |
| Universidad de Córdoba       | -                               | -        | 1        | -        | -        | -        | -        | -         | -        | -        | -        | 1         |
| Universidad de Granada       | 1                               | -        | 1        | -        | -        | -        | -        | 4         | 1        | 1        | 1        | 9         |
| Universidad de Jaén          | -                               | -        | -        | -        | -        | -        | -        | 1         | 1        | -        | -        | 2         |
| Universidad de Málaga        | -                               | -        | -        | -        | -        | -        | -        | 8         | 1        | -        | -        | 9         |
| Universidad Pablo de Olavide | -                               | 1        | -        | -        | -        | -        | -        | -         | -        | -        | -        | 1         |
| Universidad de Sevilla       | -                               | -        | -        | -        | 1        | 1        | 3        | 2         | 1        | -        | -        | 8         |
| <b>Total</b>                 | <b>2</b>                        | <b>1</b> | <b>2</b> | <b>1</b> | <b>1</b> | <b>3</b> | <b>4</b> | <b>15</b> | <b>4</b> | <b>1</b> | <b>1</b> | <b>35</b> |

*Fuente:* Elaboración propia a través de la Base de datos de Tesis Doctorales TESEO



Con respecto a los espacios se observan 25 Departamentos. Una diversidad mayor en proporción a las Tesis que contiene 35 Tesis en 25 Departamentos, así como en relación a los Departamentos de las Universidades de la Comunidad de Madrid con una proporción de 66 Tesis en 21 Departamentos. (Ver tabla 5.8).

El Departamento que contiene la frecuencia más elevada de Tesis es el de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal con total de siete Tesis, así como el que se registra en diversas universidades: Universidad de Almería, Universidad de Granada, Universidad de Jaén y Universidad de Málaga. También se observa dos Departamentos de una misma denominación que albergan Tesis de danza, el Departamento de Dibujo y el Departamento de Antropología Social, ambos en las Universidades de Granada y Sevilla.

La segunda frecuencia más elevada se sitúa en el Departamento de Comunicación Audiovisual y Publicidad de la Universidad de Málaga. Conviene referir la dinámica actividad académica de Extensión Universitaria, especialmente en los estudios de Flamencología.

Las Universidades que contemplan Tesis en una mayor diversidad de Departamentos son La Universidades de Málaga y Granada (9), Universidad de Sevilla (8) y la Universidad de Almería (4). Las demás Universidades contemplan un único Departamento que registra entre 1-2 Tesis de Danza.

**Tabla 5.8. Distribución y frecuencia de los Departamentos que contiene Tesis Doctorales de Danza en las Universidades de la Comunidad Autónoma de Andalucía**

| Departamento   | Universidad |          |          |          |          |          |          |          | Total     |
|--|-------------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|-----------|
|  | UAL         | UCA      | UCO      | UGR      | UJA      | UMA      | UPO      | USE      |           |
| Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal                             | 1           | -        | -        | 2        | 1        | 3        | -        | -        | 7         |
| Comunicación Audiovisual y Publicidad, ED. INF. INT. Y MIDE                        | 1           | -        | -        | -        | -        | -        | -        | -        | 1         |
| Fisiología Humana y de la Educación Física y Deportiva                             | 1           | -        | -        | -        | -        | -        | -        | -        | 1         |
| Comunicación Audiovisual y Publicidad  | -           | -        | -        | -        | -        | 3        | -        | -        | 3         |
| Psicobiología y Metodología de las Ciencias del Comportamiento                     | -           | -        | -        | -        | -        | 1        | -        | -        | 1         |
| Historia Moderna y Contemporánea   | -           | -        | -        | -        | -        | 1        | -        | -        | 1         |
| Psicología Social, Trabajo Social, Antropología Social y Estudios de Asia Oriental | -           | -        | -        | -        | -        | 1        | -        | -        | 1         |
| Educación  | 1           | -        | -        | -        | -        | -        | -        | -        | 1         |
| Ciencias Morfológicas  | -           | 1        | -        | -        | -        | -        | -        | -        | 1         |
| Literatura española  | -           | -        | 1        | -        | -        | -        | -        | -        | 1         |
| Didáctica y Organización Escolar   | -           | -        | -        | 1        | -        | -        | -        | -        | 1         |
| Fisioterapia   | -           | -        | -        | 1        | -        | -        | -        | -        | 1         |
| Dibujo   | -           | -        | -        | 1        | -        | -        | -        | 1        | 2         |
| Historia Medieval y Ciencias Técnicas Historiográficas                             | -           | -        | -        | 1        | -        | -        | -        | -        | 1         |
| Educación Física y Deportiva   | -           | -        | -        | 1        | -        | -        | -        | -        | 1         |
| Antropología social  | -           | -        | -        | 1        | -        | -        | -        | 1        | 2         |
| Escuela de Doctorado de Humanidades y Ciencias Sociales y Jurídicas                | -           | -        | -        | 1        | -        | -        | -        | -        | 1         |
| Deporte e informática  | -           | -        | -        | -        | -        | -        | 1        | -        | 1         |
| Historia, Teoría y Composición Arquitectónicas                                     | -           | -        | -        | -        | -        | -        | -        | 1        | 1         |
| Educación Artística  | -           | -        | -        | -        | -        | -        | -        | 1        | 1         |
| Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológicos                                | -           | -        | -        | -        | -        | -        | -        | 1        | 1         |
| Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación                                | -           | -        | -        | -        | -        | -        | -        | 1        | 1         |
| Comunicación Audiovisual, Publicidad y Literatura                                  | -           | -        | -        | -        | -        | -        | -        | 1        | 1         |
| Didáctica de la lengua y de la literatura y filologías integradas                  | -           | -        | -        | -        | -        | -        | -        | 1        | 1         |
| Lengua y Culturas Mediterráneas  | -           | -        | -        | -        | 1        | -        | -        | -        | 1         |
| <b>Total</b>   | <b>4</b>    | <b>1</b> | <b>1</b> | <b>9</b> | <b>2</b> | <b>9</b> | <b>1</b> | <b>8</b> | <b>35</b> |

*Fuente:* Elaboración propia a través de la Base de datos de Tesis Doctorales TESEO

En cuanto a los Programas de Doctorado, se registran un total de 29 Programas con una diversidad acentuada entre 1-2 Tesis por departamento, presentando la frecuencia más elevada el Programas de Creatividad Comunicación e Innovación (3) en la Universidades de Almería y Málaga, así como el Programa de Análisis de los espectáculos: puesta en escena, códigos audiovisuales y cambio digital (2) en las mismas Universidades antes mencionadas.

La Universidad que contiene una mayor diversidad de Programas de Doctorado con Tesis de Danza, es la Universidad de Sevilla, con ocho Programas. (Ver tabla 5.9).

**Tabla 5.9. Distribución y frecuencia de los Programas de Doctorado**

| Programa de Doctorado  | Universidad |          |          |          |          |          |          |          | Total     |
|--|-------------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|-----------|
|  | UAL         | UCA      | UCO      | UGR      | UJA      | UMA      | UPO      | USE      |           |
| Creatividad Comunicación e Innovación  | 1           | -        | -        | -        | -        | 2        | -        | -        | 3         |
| Análisis de los espectáculos: puesta en escena, códigos audiovisuales y cambio digital | 1           | -        | -        | -        | -        | 1        | -        | -        | 2         |
| Ciencias médicas y Quirúrgicas   | 1           | -        | -        | -        | -        | -        | -        | -        | 1         |
| Investigación e Innovación Educativa   | -           | -        | -        | -        | -        | 2        | -        | -        | 2         |
| Artes Escénicas  | -           | -        | -        | -        | -        | 1        | -        | -        | 1         |
| Relaciones de Género Cultura y Sociedad en el Ámbito Mediterráneo                      | -           | -        | -        | -        | -        | 1        | -        | -        | 1         |
| Análisis de Espectáculos   | -           | -        | -        | -        | -        | 1        | -        | -        | 1         |
| Investigación en Actividad Física y Deporte  | -           | -        | -        | -        | -        | 1        | -        | -        | 1         |
| Actividad Física y Deportiva, Sociedad y Educación                                     | 1           | -        | -        | -        | -        | -        | -        | -        | 1         |
| Medicina y Ciencias aplicadas al deporte   | -           | 1        | -        | -        | -        | -        | -        | -        | 1         |
| Los Géneros Literarios en la Historia de la Literatura Española                        | -           | -        | 1        | -        | -        | -        | -        | -        | 1         |
| Ciencias de la Educación   | -           | -        | -        | 1        | -        | -        | -        | -        | 1         |
| Currículum, Profesorado e Instituciones Educativas                                     | -           | -        | -        | 1        | -        | -        | -        | -        | 1         |
| Actividad Física y Salud   | -           | -        | -        | 2        | -        | -        | -        | -        | 2         |
| Historia y Artes   | -           | -        | -        | 2        | -        | -        | -        | -        | 2         |
| Historia y Antropología  | -           | -        | -        | 1        | -        | -        | -        | -        | 1         |
| La Investigación en Educación Física en Contextos Formales y No Formales               | -           | -        | -        | 1        | -        | -        | -        | -        | 1         |
| Estudios Migratorios. Interuniversitario   | -           | -        | -        | 1        | -        | -        | -        | -        | 1         |
| Patrimonio Programa Interuniversitario   | -           | -        | -        | -        | 1        | -        | -        | -        | 1         |
| Expresión Plástica y Corporal  | -           | -        | -        | -        | -        | -        | 1        | -        | 1         |
| Culturas e identidades en las sociedades contemporáneas                                | -           | -        | -        | -        | -        | -        | -        | 1        | 1         |
| Arquitectura y Patrimonio Histórico  | -           | -        | -        | -        | -        | -        | -        | 1        | 1         |
| Artes Visuales y Educación: Un Enfoque Construccionalista                              | -           | -        | -        | -        | -        | -        | -        | 1        | 1         |
| El dibujo como base de las artes plásticas   | -           | -        | -        | -        | -        | -        | -        | 1        | 1         |
| Estudios avanzados en Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológicos              | -           | -        | -        | -        | -        | -        | -        | 1        | 1         |
| Investigación e intervención educativa   | -           | -        | -        | -        | -        | -        | -        | 1        | 1         |
| Estudios Avanzados de Flamenco: Un Análisis Interdisciplinar                           | -           | -        | -        | -        | -        | -        | -        | 1        | 1         |
| Proceso, Teoría y Práctica de la Comunicación  | -           | -        | -        | -        | -        | -        | -        | 1        | 1         |
| Mujeres Género y Estudios Culturales   | -           | -        | -        | -        | 1        | -        | -        | -        | 1         |
| <b>Total</b>   | <b>4</b>    | <b>1</b> | <b>1</b> | <b>9</b> | <b>2</b> | <b>9</b> | <b>1</b> | <b>8</b> | <b>35</b> |

*Fuente:* Elaboración propia a través de la Base de datos de Tesis Doctorales TESEO

Con respecto a las temáticas abordadas, se registran un total de 26 Descriptores diferentes en asociación de disciplinas, especialmente de los ámbitos de la Educación, la Psicología y las Artes (historia y estética). Se registra la frecuencia más elevada en los descriptor Danza y Coreografía (3), Ciencias de las artes y las letras (2) y DyC / Evaluación de alumnos (2) y DyC / Motivación (2). (Ver tabla 5.10).

Se observan dos descriptores diferenciados del total que contemplan las Universidades Andaluzas, ambos inscritos en la Universidad de Sevilla. Por un lado el descriptor Movilidad y Migraciones Internacionales, una Tesis del Programa Proceso, Teoría y Práctica de la Comunicación del Departamento de Comunicación Audiovisual, Publicidad y Literatura, así como el descriptor DyC / Arquitectura / Creatividad, una Tesis registrada en el Programa Arquitectura y Patrimonio Histórico del Departamento de Historia, Teoría y Composición Arquitectónicas.

Por otro lado, haciendo una síntesis de las temáticas basada en la relación entre los descriptores, se evidencia cuatro prevalencias de temas centrados los siguientes binomios:

- Danza- Arte-Estética (9)
- Danza – Educación (5)
- Danza –Antropología (5)
- Danza – Psicología (4)

**Tabla 5.10. Distribución y frecuencia de Descriptores por Universidad**

| Universidad                  | Descriptores   | Número |
|------------------------------|--|--------|
| Universidad de Almería       | Música y Musicología   | 4      |
|                              | DyC / Cinematografía   |        |
|                              | DyC / Evaluación de alumnos  |        |
|                              | DyC / Sociología del Arte  |        |
| Universidad de Cádiz         | Antropología Física / Desarrollo Somático  | 1      |
| Universidad de Córdoba       | DyC / Análisis Literario   | 1      |
| Universidad de Granada       | Danza y Coreografía  | 9      |
|                              | DyC / Motivación   |        |
|                              | Sector de la Salud   |        |
|                              | DyC / Teoría, análisis y crítica de las bellas artes / Filosofía del espacio y el tiempo |        |
|                              | DyC / Antropología / Etnografía  |        |
|                              | DyC / Historia del Arte siglos XIX y XX / Biografías                                     |        |
|                              | Teoría y Métodos Educativos / Pedagogía  |        |
|                              | DyC / Antropología Cultural  |        |
| Historia                     |  |        |
| Universidad de Jaén          | DyC / Ciencia de las Artes y las Letras  | 1      |
| Universidad de Málaga        | Danza y Coreografía  | 8      |
|                              | DyC / Historia General   |        |
|                              | DyC / Evaluación de alumnos  |        |
|                              | Danzas y Fiestas   |        |
|                              | Ciencias de las artes y las letras   |        |
|                              | DyC / Motivación   |        |
|                              | DyC / Evolución Cultural / Teatro  |        |
| DyC/ Psicología              |  |        |
| Universidad Pablo de Olavide | DyC / Educación  | 1      |
| Universidad de Sevilla       | Danzas y Fiestas / Antropología Social   | 7      |
|                              | DyC / Arquitectura / Creatividad   |        |
|                              | Danza y Coreografía  |        |
|                              | DyC / Dibujo y Grabado   |        |
|                              | Psicología Clínica   |        |
|                              | DyC / Educación Superior   |        |
|                              | Movilidad y Migraciones Internacionales  |        |

*Fuente:* Elaboración propia a través de la Base de datos de Tesis Doctorales TESEO

## Comunidad Autónoma de Valencia

De las nueve universidad que contiene la Comunidad Valenciana, cinco contiene Tesis Doctorales con temáticas relativas a la danza. Registrando un total de 20 Tesis, especialmente concentradas en dos Universidades: la Universidad de Valencia (8) y la Universidad Politécnica de Valencia (7). La distribución temporal del registro abarca un período de 19 años, aunque su presencia es diluida con períodos sin registro entre cinco, tres y dos años. El año que concentra el mayor número de Tesis es 2015 con un total de seis. Por otro lado las Universidades con mayor registro medianamente sistemático son la Universidad Politécnica de Valencia y la Universidad de Valencia, ambas con un registro de seis años, concentrados entre 2011 y 2017. Respecto a las otras Universidades, el registro es mínimo entre uno y tres Tesis. (Ver tabla 5.11).

**Tabla 5.11. Distribución temporal y frecuencia de las Tesis Doctorales de Danza en las Universidades de la Comunidad de Valencia**

| Comunidad Autónoma de Valencia                        |                |          |          |          |          |          |          |          |          |          |           |
|---|----------------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|-----------|
| Universidad   | Año de Lectura |          |          |          |          |          |          |          |          |          | Total     |
|   | 2000           | 2006     | 2008     | 2011     | 2013     | 2014     | 2015     | 2016     | 2017     | 2019     |           |
| Universidad de Alicante                               | 1              | -        | -        | -        | 1        | -        | 1        | -        | -        | -        | 3         |
| Universidad Miguel Hernández                          | -              | -        | -        | -        | -        | -        | 1        | -        | -        | -        | 1         |
| Universidad de Valencia                               | -              | -        | -        | 1        | -        | 1        | 3        | 1        | 1        | 1        | 8         |
| Universidad Católica de Valencia "San Vicente Mártir" | -              | -        | -        | -        | -        | -        | 1        | -        | -        | -        | 1         |
| Universidad Politécnica de Valencia                   | -              | 1        | 1        | 1        | 1        | -        | -        | 2        | 1        | -        | 7         |
| <b>Total</b>  | <b>1</b>       | <b>1</b> | <b>1</b> | <b>2</b> | <b>2</b> | <b>1</b> | <b>6</b> | <b>3</b> | <b>2</b> | <b>1</b> | <b>20</b> |

*Fuente:* Elaboración propia a través de la Base de datos de Tesis Doctorales TESEO

En cuanto a los Departamentos, se registran un total de 14 que albergan entre tres y una Tesis. Los Departamentos que contiene el registro más elevado son el Departamento de Escultura (3) de la Universidad Politécnica de Valencia, y los Departamento de Didáctica General Didácticas Específicas (2) en la Universidad de Alicante y la Facultad de Filología, Traducción y Comunicación (2) de la Universidad de Valencia. Además se observa una

prevalencia de Departamentos, Programas y Descriptores en la asociación Danza – Bellas Artes en la Universidad Politécnica de Valencia.

Por otra parte, se evidencia la prevalencia de los Departamentos del ámbito de la Educación, un total de cuatro (Didáctica General y Didácticas Específicas, Sociología I y Teoría de la Educación, Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación y Teoría de la Educación). También se observa un Departamento poco asociado a la danza, el Departamento de Ciencias Jurídicas de la Universidad Miguel Hernández que oferta el Programa de Doctorado de Derecho, Política y Justicia, donde se sitúa una Tesis relativa a la danza (2015) con los descriptores: DyC / Biomecánica / Bioelectricidad. (Ver tabla 5.12).

**Tabla 5.12. Distribución y frecuencias de los Departamentos que contienen Tesis Doctorales de Danza en las Universidades de la Comunidad Autónoma Valenciana**

| Departamento   | Universidad |          |          |          |          | Total     |
|--|-------------|----------|----------|----------|----------|-----------|
|  | UA          | UMH      | UVA      | UCV      | UPV      |           |
| Dibujo   | -           | -        | -        | -        | 1        | 1         |
| Educación Física y Deportiva                                   | -           | -        | 1        | -        | -        | 1         |
| Didáctica General y Didácticas Específicas                     | 2           | -        | -        | -        | -        | 2         |
| Sociología I y Teoría de la Educación                          | 1           | -        | -        | -        | -        | 1         |
| Ciencia Jurídica   | -           | 1        | -        | -        | -        | 1         |
| Escuela de Doctorado de la Universitat Politécnica de Valencia | -           | -        | -        | -        | 1        | 1         |
| Escultura  | -           | -        | -        | -        | 3        | 3         |
| Comunicación Audiovisual, Documentación e Historia del Arte    | -           | -        | -        | -        | 1        | 1         |
| Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación            | -           | -        | 1        | -        | -        | 1         |
| Facultat de Filología, Traducción y Comunicación               | -           | -        | 2        | -        | -        | 2         |
| Teoría de la Educación   | -           | -        | 1        | -        | -        | 1         |
| Sociología y Antropología Social                               | -           | -        | 1        | -        | -        | 1         |
| Facultad de Psicología   | -           | -        | 1        | -        | -        | 1         |
| Bellas Artes   | -           | -        | -        | -        | 1        | 1         |
| Desconocido  | -           | -        | 1        | 1        | -        | 2         |
| <b>Total</b>   | <b>3</b>    | <b>1</b> | <b>8</b> | <b>1</b> | <b>7</b> | <b>20</b> |

*Fuente:* Elaboración propia a través de la Base de datos de Tesis Doctorales TESEO

El comportamiento de los Programas de Doctorado es comprensiblemente similar a los Departamentos. El análisis registra un total de 14 Programas, registrando la mayor frecuencia

los Programas de Artes Visuales e Intermedia (3) y el Programa de Música (2) de la Universidad Politécnica de Valencia y el Programa de Investigación Educativa y Desarrollo Curricular y Profesional (2) de la Universidad de Alicante. (Ver tabla 5.13).

**Tabla 5.13. Distribución y frecuencia de los Programas de Doctorado**

| Programa de Doctorado  | Universidad |          |          |          |          | Total     |
|--|-------------|----------|----------|----------|----------|-----------|
|  | UA          | UMH      | UVA      | UCV      | UPV      |           |
| Educación  | -           | -        | 1        | -        | -        | 1         |
| Investigación Educativa y Desarrollo Curricular y Profesional        | 2           | -        | -        | -        | -        | 2         |
| Sociedad y Cultura Contemporánea                                     | 1           | -        | -        | -        | -        | 1         |
| Derecho, Política y Justicia   | -           | 1        | -        | -        | -        | 1         |
| Música   | -           | -        | -        | -        | 2        | 2         |
| Componentes Expresivos Formales y Espacio Temporales de la Animación | -           | -        | -        | -        | 1        | 1         |
| Artes Visuales e Intermedia  | -           | -        | -        | -        | 3        | 3         |
| Comunicación Audiovisual, Documentación e Historia del Arte          | -           | -        | -        | -        | 1        | 1         |
| Género, Subjetividad, Conocimiento y Cultura                         | -           | -        | 1        | -        | -        | 1         |
| Teoría de los Lenguajes  | -           | -        | 1        | -        | -        | 1         |
| Tipos de Discurso en Lengua y Literatura Francesa e Italiana         | -           | -        | 1        | -        | -        | 1         |
| Nuevas Perspectivas en Psicología del Desarrollo y la Educación      | -           | -        | 1        | -        | -        | 1         |
| Investigación y Desarrollo   | -           | -        | -        | 1        | -        | 1         |
| Educación Física y Deportiva   | -           | -        | 1        | -        | -        | 1         |
| Desconocido  | -           | -        | 2        | -        | -        | 2         |
| <b>Total</b>   | <b>3</b>    | <b>1</b> | <b>8</b> | <b>1</b> | <b>7</b> | <b>20</b> |

*Fuente:* Elaboración propia a través de la Base de datos de Tesis Doctorales TESEO

Con respecto a las temáticas abordadas, se registran un total de 15 Descriptores diferentes en asociación de disciplinas, especialmente de los ámbitos de la Educación y las Artes. Se registra la frecuencia más elevada en los descriptor DyC / Pedagogía (3), DyC / Educación Superior (2) y DyC / Teoría, análisis y crítica de las bellas artes / Filosofía del espacio y el tiempo (2). (Ver tabla 5.14).

Por otro lado, haciendo una síntesis de las temáticas basada en la relación entre los descriptores, se evidencia dos prevalencias de temas centrados los siguientes binomios:

- Danza- Artes (6)
- Danza – Educación (6)



**Tabla 5.14. Distribución y frecuencia de Descriptores por Universidad**

| Universidad   | Descriptores   | Número |
|---|--|--------|
| Universidad de Alicante                               | DyC / Educación Superior   | 2      |
|   | DyC / Antropología Cultural  |        |
| Universidad Miguel Hernández                          | DyC / Biomecánica / Bioelectricidad  | 1      |
| Universidad de Valencia                               | Danzas y Fiestas   | 6      |
|   | Música y Musicología   |        |
|   | Danza y Coreografía  |        |
|   | DyC / Pedagogía  |        |
|   | DyC / Planes de Estudio / Métodos Pedagógicos  |        |
|   | Procesos Cognitivos  |        |
| Universidad Católica de Valencia "San Vicente Mártir" | Teoría y Métodos Educativos / Pedagogía  | 1      |
| Universidad Politécnica de Valencia                   | DyC / Teoría, análisis y crítica de las bellas artes / Filosofía del espacio y el tiempo | 5      |
|   | Teoría y Análisis de las Bellas Artes  |        |
|   | Escultura  |        |
|   | DyC / Cinematografía   |        |
|   | Organización y Dirección de las Instituciones Educativas                                 |        |

*Fuente:* Elaboración propia a través de la Base de datos de Tesis Doctorales TESEO

### **Comunidad Autónoma de Cataluña**

De las doce universidades que contiene la Comunidad Autónoma de Cataluña, seis albergan Tesis Doctorales de danza. El registro se sitúa en período de tiempo de 15 años, con períodos intermedios donde no se registran Tesis entre cinco, tres y un año. No obstante se observa un único registro de Tesis en la década de los años noventa Tesis que acompaña los dos primeras Tesis Doctorales relativas a la danza en la Universidad Española, la primera en 1987 en la Universidad Complutense de Madrid *Estudio de las Danzas de la Muerte*, que aborda el tema de la danza tangencialmente y la que se circunscribe en Cataluña en 1993 en la Universidad de Barcelona, *Morfología y Biomecánica del pie en el Ballet* una temática que abraza directamente la danza asociada a las Ciencias de la Salud.

La mayor frecuencia registrada, aunque mínima (2), se sitúa en los años 2011, 2016 y 2017. También se observa un único registro de Tesis en las universidades por año en todo el

período comprendido entre 2002 y 2017. Así mismo las Universidades que registran la frecuencia más elevada son: La Universidad de Barcelona (5), la Universidad Autónoma de Barcelona (2) y la Universidad Ramón Llull (2). El resto de Universidades contienen un único registro. (Ver tabla 5. 15).

**Tabla 5.15. Distribución temporal y frecuencia de las Tesis Doctorales de Danza en las Universidades de la Comunidad Autónoma de Valencia**

| Universidad                       | Comunidad Autónoma de Cataluña |          |          |          |          |          |          |          |          | Total     |
|-----------------------------------|--------------------------------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|-----------|
|                                   | Año de Lectura                 |          |          |          |          |          |          |          |          |           |
|                                   | 1993                           | 2002     | 2007     | 2008     | 2010     | 2011     | 2013     | 2016     | 2017     |           |
| Universidad Autónoma de Barcelona | -                              | -        | -        | -        | 1        | 1        | -        | -        | -        | 2         |
| Universidad de Barcelona          | 1                              | 1        | 1        | 1        | -        | -        | -        | -        | 1        | 5         |
| Universidad de Lleida             | -                              | -        | -        | -        | -        | -        | 1        | -        | -        | 1         |
| Universidad Ramón Llull           | -                              | -        | -        | -        | -        | -        | -        | 1        | 1        | 2         |
| Universidad Oberta de Catalunya   | -                              | -        | -        | -        | -        | -        | -        | 1        | -        | 1         |
| Universidad Pompeu Fabra          | -                              | -        | -        | -        | -        | 1        | -        | -        | -        | 1         |
| <b>Total</b>                      | <b>1</b>                       | <b>1</b> | <b>1</b> | <b>1</b> | <b>1</b> | <b>2</b> | <b>1</b> | <b>2</b> | <b>2</b> | <b>12</b> |

*Fuente:* Elaboración propia a través de la Base de datos de Tesis Doctorales TESEO

En cuanto a los Departamentos, se registran un total de 10 que albergan entre dos y una Tesis. El Departamento de Filología Catalana de la Universidad Autónoma de Barcelona es el único que alberga dos Tesis de Danza. Por otra parte la Universidad de Barcelona es la que alberga Tesis de danza en una mayor diversidad de Departamentos (4), alrededor de los ámbitos de Educación, la Historia y la Filología. (Ver tabla 5.16).

**Tabla 5.16. Distribución y frecuencia de los Departamentos que contienen Tesis Doctorales de Danza en las Universidades de la Comunidad Autónoma de Valencia**

| Departamento   | Universidad |          |          |          |          |          | Total     |
|--|-------------|----------|----------|----------|----------|----------|-----------|
|  | UAB         | UBA      | UDL      | URLL     | UOC      | UPF      |           |
| Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal     | -           | 1        | -        | -        | -        | -        | 1         |
| Historia del Arte  | -           | 1        | -        | -        | -        | -        | 1         |
| Filología catalana   | 2           | -        | -        | -        | -        | -        | 2         |
| Teoría e Historia de la Educación                          | -           | 1        | -        | -        | -        | -        | 1         |
| Filología Semítica   | -           | 1        | -        | -        | -        | -        | 1         |
| Historia del Arte e Historia Social                        | -           | -        | 1        | -        | -        | -        | 1         |
| Escuela de Doctorado de la Universitat Oberta de Catalunya | -           | -        | -        | -        | 1        | -        | 1         |
| Institut Universitari D'Historia Jaume Vicens I Vives      | -           | -        | -        | -        | -        | 1        | 1         |
| Ciencias de la Actividad Física y el Deporte               | -           | -        | -        | 1        | -        | -        | 1         |
| Psicología   | -           | -        | -        | -        | -        | -        |           |
| Desconocido  | -           | 1        | -        | 1        | -        | -        | 1         |
| <b>Total</b>   | <b>2</b>    | <b>5</b> | <b>1</b> | <b>2</b> | <b>1</b> | <b>1</b> | <b>12</b> |

*Fuente:* Elaboración propia a través de la Base de datos de Tesis Doctorales TESEO

Con respecto a los Programas de Doctorado, se registran un total de diez coincidiendo comprensiblemente con el registro de Departamentos. Se observa dos Programas relativos a las Artes (Artes Escénicas e Historia, Teoría y Crítica de las Artes: Arte Catalán y Conexiones internacionales) y dos relativos a la Educación (Educación y Psicología e Historia de la Educación Social Contemporánea), así como dos específicos de la Actividad Física. En este sentido llama la atención la escasa relación entre Programa / Departamento / Descriptores, una temática de la actividad Física y Deportiva con un enfoque metodológico en un Departamento de Historia del Arte e Historia Social, así como una Tesis que contempla en sus descriptores Danza y Coreografía. (Ver tabla 5. 17).

**Tabla 5.17. Distribución y frecuencia de los Programas de Doctorado**

| Programa de Doctorado  | Universidad |          |          |          |          |          | Total     |
|--|-------------|----------|----------|----------|----------|----------|-----------|
|  | UAB         | UBA      | UDL      | URLL     | UOC      | UPF      |           |
| Artes Escénicas  | 2           | -        | -        | -        | -        | -        | 2         |
| Educación y Psicología   | -           | 1        | -        | -        | -        | -        | 1         |
| Historia de la Educación Social Contemporánea                                      | -           | 1        | -        | -        | -        | -        | 1         |
| Historia, Teoría y Crítica de las Artes: Arte Catalán y Conexiones internacionales | -           | 1        | -        | -        | -        | -        | 1         |
| Construcción y Representación de Identidades Culturales                            | -           | 1        | -        | -        | -        | -        | 1         |
| Fundamentos Metodológicos de la Investigación en Actividad Física y el Deporte     | -           | -        | 1        | -        | -        | -        | 1         |
| Sociedad de la Información y el Conocimiento                                       | -           | -        | -        | -        | 1        | -        | 1         |
| Historia   | -           | -        | -        | -        | -        | 1        | 1         |
| Ciencias de la Actividad Física y el Deporte                                       | -           | -        | -        | 1        | -        | -        | 1         |
| Psicología   | -           | -        | -        | 1        | -        | -        | 1         |
| Desconocido  | -           | 1        | -        | -        | -        | -        | 1         |
| <b>Total</b>   | <b>2</b>    | <b>5</b> | <b>1</b> | <b>2</b> | <b>1</b> | <b>1</b> | <b>12</b> |

*Fuente:* Elaboración propia a través de la Base de datos de Tesis Doctorales TESEO

En cuanto a las temáticas abordadas, se registra un total de 8 descriptores, registrando la mayor frecuencia el descriptor Danza y Coreografía (4). (Ver tabla 5.18).

Destaca por la especificidad y por otro lado por la amplitud de ámbitos que abordan dos Tesis de la Universidad de Barcelona:

- Departamento: Historia del Arte. Programa de Doctorado: Historia, Teoría y Crítica de las Artes: Arte Catalán y Conexiones internacionales. Descriptores: DyC / Historia del Arte / Política Cultural
- Departamento: Filología Semítica. Programa de Doctorado: Construcción y Representación de Identidades Culturales. Descriptores: DyC / Simbolismo / Religión
- Y en la Universidad Pompeu Fabra:
- Departamento: Institut Universitari D'Historia Jaume Vicens I Vives. Programa: Historia. Descriptor: Historia Social y Cultura de América

**Tabla 5.18. Distribución y frecuencia de Descriptores por Universidad**

| Universidad                       | Descriptores  | Número |
|-----------------------------------|---|--------|
| Universidad Autónoma de Barcelona | Danza y Coreografía   | 1      |
| Universidad de Barcelona          | Etnomusicología / Folklore / Preparación de profesores          | 4      |
|                                   | Teoría y Métodos Educativos / Pedagogía                         |        |
|                                   | DyC / Historia del Arte / Política Cultural                     |        |
|                                   | DyC / Simbolismo / Religión                                     |        |
| Universidad de Lleida             | Danza y Coreografía   | 1      |
| Universidad Ramón Llull           | Fisioterapia / Fisiología del Equilibrio                        | 2      |
|                                   | Psicoterapia / Tratamiento Psicológico de la Deficiencia Mental |        |
| Universidad Oberta de Catalunya   | Danza y Coreografía   | 1      |
| Universidad Pompeu Fabra          | Historia Social y Cultura de América                            | 1      |

*Fuente:* Elaboración propia a través de la Base de datos de Tesis Doctorales TESEO

### Comunidad Autónoma de la Región de Murcia

De las tres universidades que contiene la Región de Murcia, dos albergan Tesis Doctorales de danza, situadas en un período de tiempo relativamente corto, salvando las distancias del tiempo del primer registró en 2001 en la Universidad de Murcia. Se observa la mayor frecuencia en el año 2017, mismo año donde se sitúan las dos universidades. (Ver tabla 5.19).

**Tabla 5.19. Distribución temporal y frecuencia de la Región de Murcia**

| Universidad                      | Año de Lectura |          |          |          |          | Total    |
|----------------------------------|----------------|----------|----------|----------|----------|----------|
|                                  | 2001           | 2007     | 2009     | 2016     | 2017     |          |
| Universidad Católica San Antonio | -              | -        | -        | -        | 1        | 1        |
| Universidad de Murcia            | 1              | 1        | 1        | 2        | 2        | 7        |
| <b>Total</b>                     | <b>1</b>       | <b>1</b> | <b>1</b> | <b>2</b> | <b>3</b> | <b>8</b> |

*Fuente:* Elaboración propia a través de la Base de datos de Tesis Doctorales TESEO

Con respecto a los Departamentos un total de seis, registrando la frecuencia más elevada, aunque mínima (2), el Departamento de Historia del Arte. Comprensiblemente la Universidad que alberga una diversidad de Departamentos en la Universidad de Murcia, siete en total, todos de ámbitos diversos. (Ver tabla 5. 20).

**Tabla 5.20. Distribución y frecuencia de los Departamentos que contiene Tesis Doctorales de Danza en las Universidades de la Región de Murcia**

| Departamento  | Universidad |          | Total    |
|---|-------------|----------|----------|
|   | UCAM        | UM       |          |
| Fisioterapia  | -           | 1        | 1        |
| Historia del Arte                                   | -           | 2        | 2        |
| Teoría e Historia de la Educación                   | -           | 1        | 1        |
| Tecnología de la Alimentación y Nutrición           | 1           | -        | 1        |
| Expresión Plástica, Musical y Dinámica              | -           | 1        | 1        |
| Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológicos | -           | 1        | 1        |
| Desconocido   | -           | 1        | 1        |
| <b>Total</b>  | <b>1</b>    | <b>7</b> | <b>8</b> |

*Fuente:* Elaboración propia a través de la Base de datos de Tesis Doctorales TESEO

Esa misma diversidad se encuentra en los Programas que las contiene, ocho en total, así como los Descriptores un total de siete, con una única coincidencia registrada en el Descriptor Historia del Arte (2). (Ver tablas 5.21 y 5.22).

Por otro lado, dado la propensión en la asociación Danza-Educación, su ausencia en los descriptores, prevaleciendo la diversidad entre los ámbitos de las Ciencias de la Salud y la Historia.

**Tabla 5.21. Distribución y frecuencia de los Programas de Doctorado**

| Programa de Doctorado   | Universidad |          | Total    |
|---|-------------|----------|----------|
|   | UCAM        | UM       |          |
| Historia del Arte   | -           | 1        | 1        |
| Nutrición y Seguridad Alimentaria                                     | 1           | -        | 1        |
| Antropología Social   | -           | 1        | 1        |
| Investigación e Innovación en Educación Infantil y Educación Primaria | -           | 1        | 1        |
| Creatividad, Comunicación E Innovación (Interuniversitario)           | -           | 1        | 1        |
| Valores y Educación   | -           | 1        | 1        |
| Bases del Rendimiento Deportivo y la Actividad Física                 | -           | 1        | 1        |
| Aspectos del Arte Moderno y Contemporáneo en Europa                   | -           | 1        | 1        |
| <b>Total</b>  | <b>1</b>    | <b>7</b> | <b>8</b> |

*Fuente:* Elaboración propia a través de la Base de datos de Tesis Doctorales TESEO

**Tabla 5-22. Distribución y frecuencia de los Descriptores por Universidad.**

| Universidad                      | Descriptores                                | Número |
|----------------------------------|---|--------|
| Universidad Católica San Antonio | DyC / Ciencias de la Nutrición              | 1      |
|                                  | Psicoterapia                                |        |
|                                  | Danzas y Fiestas                            |        |
| Universidad de Murcia            | Psicología Evolutiva / Música y Musicología | 6      |
|                                  | DyC / Métodos Pedagógicos / Folklore        |        |
|                                  | DyC / Cirugía Ortopédica                    |        |
|                                  | Historia del Arte                           |        |

*Fuente:* Elaboración propia a través de la Base de datos de Tesis Doctorales TESEO

### **Comunidad Autónoma de Castilla y León**

De las ocho universidades de la Comunidad de Castilla y León, cuatro contemplan Tesis Doctorales de danza, en un período de tiempo de 11 años, con espacios intermedios donde no se registran Tesis entre dos y ocho años. La Universidad que muestra la frecuencia más elevada es la Universidad de Salamanca, con un total de 4 Tesis. Las otras Universidades registran una única Tesis distribuidas de forma indistinta en el período antes mencionado. (Ver tabla 5.23).

**Tabla 5.23. Distribución temporal y frecuencia de las Tesis Doctorales de Danza en las Universidades de la Comunidad de Castilla y León**

| Comunidad Autónoma de Castilla y León |                |          |          |          |          |
|---------------------------------------|----------------|----------|----------|----------|----------|
| Universidad                           | Año de Lectura |          |          |          | Total    |
|                                       | 2007           | 2009     | 2017     | 2018     |          |
| Universidad de Burgos                 | -              | -        | 1        | -        | 1        |
| Universidad Pontificia de Salamanca   | -              | 1        | -        | -        | 1        |
| Universidad de Salamanca              | 1              | -        | 1        | 2        | 4        |
| Universidad de Valladolid             | 1              | -        | -        | -        | 1        |
| <b>Total</b>                          | <b>2</b>       | <b>1</b> | <b>2</b> | <b>2</b> | <b>7</b> |

*Fuente:* Elaboración propia a través de la Base de datos de Tesis Doctorales TESEO

Con respecto a los Departamentos se centran en los ámbitos de la Educación (2), la Historia (1) y la Filosofía (1). Situando la mayor frecuencia el Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal (2) y el Departamento de Filosofía y Lógica y Estética (2) en la Universidad de Salamanca y el Departamento de Ciencias de la educación en dos Universidades, la Universidad de Burgos y la Universidad Pontificia de Salamanca. (Ver tabla 5.24).

**Tabla 5.24. Distribución y frecuencia de los Departamentos que contiene Tesis Doctorales de Danza en las Universidades de la Comunidad Autónoma de Castilla y León**

| Departamento   | Universidad |          |          |          | Total    |
|--|-------------|----------|----------|----------|----------|
|  | UBU         | UPSA     | USAL     | UVA      |          |
| Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal | -           | -        | 2        | -        | 2        |
| Historia del Arte                                      | -           | -        | -        | 1        | 1        |
| Ciencias de la Educación                               | 1           | 1        | -        | -        | 2        |
| Filosofía y Lógica y Estética                          | -           | -        | 2        | -        | 2        |
| <b>Total</b>   | <b>1</b>    | <b>1</b> | <b>4</b> | <b>1</b> | <b>7</b> |

*Fuente:* Elaboración propia a través de la Base de datos de Tesis Doctorales TESEO



Como hemos venido señalando el comportamiento de los Programas es comprensiblemente similar al de los Departamentos. Se registran siete Programas de Doctorado y uno de ellos interinstitucional entre la Universidad de Salamanca y la Universidad de Valladolid. Tres de los programas abordan el tema de la Música, desde diferentes enfoques: Historia y Ciencias de la Música de la Universidad de Valladolid, Musicología de la Universidad de Salamanca e Historia del Arte y Musicología también en la Universidad de Salamanca. Una propensión acorde a la tradición musical de la Universidad. Los otros programas tratan temas de Educación y Filosofía. (Ver tabla 5.25).

**Tabla 5.25. Distribución y frecuencia de los Programas de Doctorado**

| Programa de Doctorado                    | Universidad |          |          |          | Total    |
|--|-------------|----------|----------|----------|----------|
|  | UBU         | UPSA     | USAL     | UVA      |          |
| Educación                                | 1           | -        | -        | -        | 1        |
| Historia y Ciencias de la Música         | -           | -        | -        | 1        | 1        |
| El Reto Europeo y la Enseñanza Superior  | -           | 1        | -        | -        | 1        |
| Musicología                              | -           | -        | 1        | -        | 1        |
| Historia del Arte y Musicología          | -           | -        | 1        | -        | 1        |
| Filosofía Lógica y Estética              | -           | -        | 1        | -        | 1        |
| Filosofía. Interuniversitario USAL y UVA | -           | -        | 1        | -        | 1        |
| <b>Total</b>                             | <b>1</b>    | <b>1</b> | <b>4</b> | <b>1</b> | <b>7</b> |

*Fuente:* Elaboración propia a través de la Base de datos de Tesis Doctorales TESEO

Por otro lado los descriptores de las Tesis son acordes con los programas donde se inscriben. Llama la atención por la diversidad de implicaciones temáticas la Tesis *Danza y Tecnología. Medios de Interacción* escrita por Victoria Pérez Royo de la Universidad de Salamanca Departamento y Programa: Filosofía Lógica y Estética y Descriptor: DyC / Teoría, análisis y crítica de las bellas artes / Filosofía del espacio y el tiempo. (Ver tabla 5.26).

Así mismo conviene mencionar que las Tesis inscritas en los Departamentos y Programas de Doctorado relativos a la Música, abordan el tema de la danza tangencialmente, según revela el resumen que pone a disposición la fuente TESEO. Las Tesis que presentan estos descriptores son:

- 2018 - Música, Refolklorización e Identidad: Los grupos de Coros y Danzas en Murcia desde la Posguerra hasta la preautonomía (1939-1978). Departamento de Didáctica de la expresión musical, plástica y corporal. Programa de Doctorado en Historia del Arte y Musicología de la Universidad de Salamanca. Con autoría de Juan Francisco Murcia.
- 2017 – La Música Orquestal de Joaquín Turina. Danzas Fantásticas (1919). Departamento de Didáctica de la expresión musical, plástica y corporal. Programa Oficial de Doctorado en Musicología de la Universidad de Salamanca. Con autoría de María Yolanda Galindo Beneitez.
- 2007 – La Danza en la Corte Aragonesa de Nápoles (1442-152). Departamento de Historia del Arte. Programa de Doctorado Sección Departamental Historia y Ciencias de la Música de la Universidad de Valladolid. Con autoría de Cecilia Nocilli.

**Tabla 5.26. Distribución y frecuencia de descriptores por Universidad**

| Universidad                         | Descriptores   | Número |
|-------------------------------------|--|--------|
| Universidad de Burgos               | DyC / Teorías Educativas   | 1      |
| Universidad Pontificia de Salamanca | Danza y Coreografía  | 1      |
| Universidad de Salamanca            | Historia de la Música  | 4      |
|                                     | DyC / Teoría, análisis y crítica de las bellas artes / Filosofía del espacio y el tiempo |        |
|                                     | Música y Musicología   |        |
| Universidad de Valladolid           | DyC / Filosofía / Estética   | 1      |
|                                     | DyC / Música y Musicología   |        |

*Fuente:* Elaboración propia a través de la Base de datos de Tesis Doctorales TESEO

### **Comunidad Autónoma del País Vasco**

Dos de las tres universidades que contiene el País Vasco registran Tesis de danza, la Universidad de Deusto con un solo registro en el año 2004 y la Universidad del País Vasco con cinco Tesis, durante un período de tiempo de 20 años con espacios de intermitencia entre dos y

siete y ocho años. Así mismo esta universidad registra una única tesis en el año 1994. (Ver tabla 5. 27).

**Tabla 5.27. Distribución temporal y frecuencias de las Tesis Doctorales de Danza de las Universidades de la Comunidad Autónoma del País Vasco**

| Comunidad Autónoma del País Vasco |                |          |          |          |          |          |          |
|-----------------------------------|----------------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| Universidad                       | Año de Lectura |          |          |          |          |          | Total    |
|                                   | 1994           | 2002     | 2004     | 2011     | 2012     | 2014     |          |
| Universidad de Deusto             | -              | -        | 1        | -        | -        | -        | 1        |
| Universidad del País Vasco        | 1              | 1        | -        | 1        | 1        | 1        | 5        |
|                                   | <b>1</b>       | <b>1</b> | <b>1</b> | <b>1</b> | <b>1</b> | <b>1</b> | <b>6</b> |

*Fuente:* Elaboración propia a través de la Base de datos de Tesis Doctorales TESEO

Las tesis se encuentran inscritas en seis Departamento y Programas de Doctorado relativos a los ámbitos de Educación, Ciencias de la Salud, Filosofía y Artes. (Ver tablas 5.28 y 5.29).

**Tabla 5.28. Distribución y frecuencia de los Departamentos que contienen las Tesis Doctorales de Danza en las Universidades de la Comunidad Autónoma del País Vasco**

| Departamento                                   | Universidad |           | Total    |
|--|-------------|-----------|----------|
|  | UDE         | UPV / EHU |          |
| Teoría e Historia de la Educación              | -           | 1         | 1        |
| Filosofía                                      | -           | 1         | 1        |
| Pintura  | -           | 1         | 1        |
| Filosofía de los Valores y Antropología Social | -           | 1         | 1        |
| Arte y Tecnología                              | -           | 1         | 1        |
| Salud y Familia                                | 1           | -         | 1        |
| <b>Total</b>                                   | <b>1</b>    | <b>5</b>  | <b>6</b> |

*Fuente:* Elaboración propia a través de la Base de datos de Tesis Doctorales TESEO

**Tabla 5.29. Distribución temporal y frecuencia de los Programas de Doctorado**

| Programa de Doctorado                               | Universidad |           | Total    |
|---|-------------|-----------|----------|
|   | UDE         | UPV / EHU |          |
| Psicología  | 1           | -         | 1        |
| Investigación y Creación en Arte                    | -           | 2         | 2        |
| Cultura y Sociedad                                  | -           | 1         | 1        |
| Actividades Físicas y el Deporte                    | -           | 1         | 1        |
| Ámbitos de Proyección de la Problemática Ontológica | -           | 1         | 1        |
| <b>Total</b>  | <b>1</b>    | <b>5</b>  | <b>6</b> |

*Fuente:* Elaboración propia a través de la Base de datos de Tesis Doctorales TESEO

Los Descriptores que registran la Tesis son acordes a los programas donde se circunscriben. Los enfoques van desde las relaciones entre la creación artística como herramienta para el cambio social, el análisis de la producción coreográfica con fines socioculturales, así como en el ámbito de la Educación la situación de la formación profesional del intérprete en danza en el reto de implantación de la Educación Superior. (Ver tabla 5.30).

Por otro lado, a manera de ejemplo de las diversidad de implicaciones de las Tesis en danza y sobre todo intentando acercarnos a la situación tanto de formación académica como desarrollo profesional artístico de quienes escriben sobre danza, viene a bien destacar la Tesis escrita por Natalia Monge Gómez *La Danza de las emociones de Alain Platel*. (2014) inscrita en el Programa de Doctorado en Investigación y Creación del Departamento de Arte y tecnología de la Universidad del País Vasco. Una investigación donde se mezclan una serie de temas alrededor de la educación, la creación y la tecnología, a través de la obra artística del director de escena y pedagogo Alain Platel, Tesis que ganó el X Premio Internacional Artez Blai de Investigación sobre las Artes Escénicas. La autora es Licenciada en Educación Física y Graduada en Composición Coreográfica en la SNDD (School for New Dance Development, Amsterdam, 2001) posee una amplia y reconocida trayectoria artística como bailarina y coreógrafa y de dirección de una de las compañías consolidadas del País Vasco ORGANIK, una amalgama de formación académica y artística que deriva en propuestas pedagógicas en ámbitos escolares y universitarios encaminadas a emplear el cuerpo danzado, desde una poética corporal como herramienta de expresión y sensibilización que conecta con un sentido sociocultural. En este sentido conviene poner énfasis en esa formación y experiencia artística

que deriva en unos abordajes del cuerpo expresivo que se acercan más a la danza como lenguaje artístico.

**Tabla 5.30. Distribución y frecuencia de Descriptores de las Tesis de Doctorado de Danza**

| Universidad                | Descriptores                                       | Número |
|----------------------------|--|--------|
| Universidad de Deusto      | Psicología / Psicoterapia                          | 1      |
|                            | Danza y Coreografía                                |        |
|                            | Estética   |        |
| Universidad del País Vasco | DyC / Pedagogía                                    | 5      |
|                            | Escultura  |        |
|                            | Antropología Cultural / Hermenéutica/ Antropología |        |

*Fuente:* Elaboración propia a través de la Base de datos de Tesis Doctorales TESEO

### **Comunidad Autónoma del Principado de Asturias**

La Universidad de Oviedo, única institución de Educación Superior universitaria del Principado de Asturias, contiene un total de tres Tesis de danza, distribuidas en un período de tiempo de 17 años con períodos de intermitencia de 15 años desde su primer registro en 2001. Las Tesis están inscritas en tres programas de Doctorado ofertados a través de dos Departamentos, espacios y ámbito centrados en la Filosofía y la Historia del Arte y Musicología. (Ver tabla 5.31).

**Tabla 5.31. Distribución temporal y frecuencia de los Departamentos que contiene Tesis Doctorales de Danza en las Universidades de la Comunidad Autónoma del Principado de Asturias**

| <b>Comunidad Autónoma del Principado de Asturias</b> |                       |             |             |              |
|--|-----------------------|-------------|-------------|--------------|
| <b>Universidad</b>                                   | <b>Año de Lectura</b> |             |             | <b>Total</b> |
|  | <b>2001</b>           | <b>2016</b> | <b>2018</b> |              |
| Universidad de Oviedo                                | 1                     | 1           | 1           | 3            |
| <b>Total</b>   | <b>1</b>              | <b>1</b>    | <b>1</b>    | <b>3</b>     |

| <b>Departamento</b>                 |          |
|-------------------------------------|----------|
| Historia del Arte y Musicología     | 2        |
| Filología Anglogermánica y Francesa | 1        |
| <b>Total</b>                        | <b>3</b> |

| <b>Programa de Doctorado</b>    |          |
|---------------------------------|----------|
| Género y Diversidad             | 1        |
| Presencia del Mito en las Artes | 1        |
| Arte Filosofía y Creatividad    | 1        |
| <b>Total</b>                    | <b>3</b> |

*Fuente:* Elaboración propia a través de la Base de datos de Tesis Doctorales TESEO

### **Comunidad Autónoma de Aragón**

De las dos universidades que contiene la Comunidad Autónoma de Aragón, la Universidad de Zaragoza alberga un total de dos Tesis de danza en los años 2011 y 2016. Las temáticas abordadas, así como los Programas Académicos y Departamentos donde se sitúan dichas Tesis corresponden al ámbito de las Ciencias de la Salud.

Por otro lado los descriptores de la Tesis muestran un enfoque de la danza hacia la Psicología Clínica y la Rehabilitación. (Ver tabla 5. 32).

**Tabla 5.32. Distribución temporal, Departamentos y Programas de Doctorado de las Tesis Doctorales de Danza de las Universidades de la Comunidad Autónoma de Aragón**

| Comunidad Autónoma de Aragón |                |          |          |
|------------------------------|----------------|----------|----------|
| Universidad                  | Año de Lectura |          | Total    |
|                              | 2011           | 2016     |          |
| Universidad de Zaragoza      | 1              | 1        | 2        |
| <b>Total</b>                 | <b>1</b>       | <b>1</b> | <b>2</b> |

| Departamento                        |          |
|-------------------------------------|----------|
| Medicina Psiquiatría y Dermatología | 1        |
| Fisiatría y Enfermería              | 1        |
| <b>Total</b>                        | <b>2</b> |

| Programa de Doctorado                        |          |
|--|----------|
| Ciencias de la Salud Medicina                | 1        |
| Medicina de la Educación Física y el Deporte | 1        |
| <b>Total</b>                                 | <b>2</b> |

| Descriptor                                | Número |
|---|--------|
| Psicología Clínica                        | 2      |
| Psicología del Ejercicio / Rehabilitación |        |

*Fuente:* Elaboración propia a través de la Base de datos de Tesis Doctorales TESEO

### **Comunidad Autónoma de Extremadura**

La Universidad de Extremadura, única institución de Educación Superior universitaria de la Comunidad Autónoma, contiene un total de dos Tesis de danza, situadas en los años 2015 y 2016. Las Tesis están inscritas en dos programas de Doctorado ofertados en el Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal y poseen dos enfoques diferenciadores, uno más proclive al enfoque artístico y el segundo a la educación Física Deportiva. (Ver tabla 5.33).

Resulta especialmente interesante para esta Tesis, las temáticas abordadas, los espacios donde se circunscriben, así como la muestra de estudio que planean las Tesis inscritas en la Universidad de Extremadura. Un aspecto que en cierta medida pone en evidencia ese enfoque diferencial de la educación corporal a través de dos perspectivas diferenciados la Expresión

Corporal (España) y la Danza (México). No obstante por la complejidad del tema, nos limitamos hacer mención de estas dos Tesis Doctorales por la proximidad que tienen, de la relación que surge entre ambas, con los planteamientos que reiteradamente se vienen señalando a lo largo de los diferentes capítulos de este Tesis.

Por un lado, la Tesis Doctoral *Efecto de un programa de intervención orientado al incremento de la motivación de la enseñanza de la danza en la escuela*. (2016), inscrita en un programa de Doctorado que acerca la Actividad Física con las Artes, un abordaje que amplía los márgenes para una comprensión de la Danza, como disciplina para impartir los contractos y descriptores del lenguaje expresivo corporal. Así mismo, resultan interesante los objetivos, la amplitud y la muestra de estudio de la Tesis. Una orientación a visibilizar en el ámbito académico las estrategias de motivación del alumnado durante la enseñanza de la danza en el ámbito escolar para facilitar la labor de los profesores de educación física y danza. El contexto del estudio son diferentes escuelas de la ciudad de México con implicación de profesores pertenecientes a Programa Aprender con Danza, que desarrolla ConArte (Consortio Internacional Arte y Escuela) desde 2006, con una muestra de 921 alumnos, con edades comprendidas entre los 13 y 16 años.

Por otro lado la Tesis *Efecto de un método de enseñanza de la danza basado en la técnica creativa, sobre la motivación y las emociones del alumnado en educación física*. (2015), está inscrita en el Programa de Doctorado de Enseñanza y formación deportiva del Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal. Una tesis que plantea como objetivo la identificación de un método de enseñanza de la danza que permita incrementar la motivación auto determinada y las emociones positivas del alumnado, para facilitar el trabajo de los profesores de educación física en este contenido. Como puede verse un objetivo bastante similar al de la Tesis antes mencionada, con la diferencia de la muestra y contexto, 464 alumnos procedentes de varios centros escolares de Extremadura, con edades comprendidas entre los 14 y 18 años. Una Tesis que destaca como conclusión la importancia del estilo del profesor sobre los procesos motivacionales del alumnado durante la enseñanza de la danza en educación física.

Tal como se ha mencionado son dos Tesis Doctorales inscritas en un mismo Departamento en dos programas de Doctorado diferenciados por el enfoque y acercamiento que hace uno de ellos hacia las Artes y el segundo por el énfasis en la Educación Física y Deportiva. Más interesante aún por la similitud de objetivos propuestos, así como la muestra que abarca la investigación, escolares con edad comprendidas entre 13 y 18 años donde se aplican estrategias de intervención educativa desde la danza en un contexto del profesorado de Educación Física. Además de evidenciar la tradición histórica de la disciplina en el contexto educativo en



geografías diferentes, por un lado en México a través de la danza y España con una fuerte tradición de la Expresión Corporal.

**Tabla 5.33. Distribución temporal, Departamentos y Programas de Doctorado de las Tesis de Doctorado de Danza en las Universidades de la Comunidad Autónoma de Extremadura**

| Comunidad Autónoma de Extremadura |                |          |          |
|-----------------------------------|----------------|----------|----------|
| Universidad                       | Año de Lectura |          | Total    |
|                                   | 2015           | 2016     |          |
| Universidad de Extremadura        | 1              | 1        | 2        |
| <b>Total</b>                      | <b>1</b>       | <b>1</b> | <b>2</b> |

| Departamento   | Universidad | Total    |
|--|-------------|----------|
|  | UEX         |          |
| Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal | 2           | 2        |
| <b>Total</b>   | <b>2</b>    | <b>2</b> |

| Programa de Doctorado           | Universidad | Total    |
|---------------------------------|-------------|----------|
|                                 | UEX         |          |
| La Educación Física y Artística | 1           | 1        |
| Enseñanza y Formación Deportiva | 1           | 1        |
| <b>Total</b>                    |             | <b>2</b> |

| Universidad                | Descriptor               | Número |
|----------------------------|--------------------------|--------|
| Universidad de Extremadura | Comportamiento Colectivo | 2      |
|                            | Desconocido              |        |

*Fuente:* Elaboración propia a través de la Base de datos de Tesis Doctorales TESEO

### **Comunidades Autónomas con un único registro de Tesis Doctoral en Danza**

Las Comunidades Autónomas que contiene un único registro de Tesis en danza son cuatro: Castilla La Mancha, Canarias, Galicia y la Comunidad Foral de Navarra.

En la Comunidad de Galicia se encuentra registrada en la Universidad de Vigo una Tesis de Danza en el año 2015, inscrita en el Programa de Doctorado de Investigación en Didácticas Especiales del Departamento de Didácticas Específicas. Los descriptores que la definen aluden a aspectos relacionales de la Danza con la Sociología del Arte y la Etnomusicología a través de la creación y transformación del grupo de danza de la Sección Femenina de A Coruña. La relación que se establece a través de las giras internacionales de la agrupación con las políticas de relaciones exteriores del Franquismo, así como su implicación en la construcción del objeto y el imaginario folklórico en Galicia.

En la Comunidad de Castilla La Mancha también se encuentra un único registro en la Universidad de Castilla La Mancha, única universidad de la Comunidad Autónoma. El registro se sitúa en el año 2010, inscrita en el Programa de Doctorado Construir el Pasado. Visiones Desde el Mundo Contemporáneo del Departamento de Historia. La temática abordada tiene un enfoque historiográfico y desvela la historia que acompaña la Nueva Danza en España a través de las vidas y obras de La Ribot, Olga mesa y Mónica Valenciano, artistas de la danza de amplia y reconocida trayectoria nacional e internacional.

En la Comunidad Autónoma de Canarias, La Universidad de la Laguna, contiene una Tesis Doctoral de Danza registrada en el año 2016, *Análisis Praxiológico del Ballet* inscrita en el Programa de Doctorado de Praxiología Motriz, Educación Física y Entrenamiento Deportivo del Departamento de Didácticas Específicas.

Por último la Comunidad Foral de Navarra registra una única Tesis que además acompaña las primeras Tesis Doctorales de Danza en el Sistema Universitario Español. Su registro se sitúa en el año 1944 inscrita en el Programa de Doctorado de Literatura del Departamento de Literatura Española y Teoría de la Literatura. Los descriptores que la acompañan aluden a la Historia de la Literatura e Historias Especializadas, con una relación tangencia con la danza a través del tema central de la Tesis: *las Danzas de la Muerte: Estudio de la Iconografía Macabra en la Lírica Hispanoamericana*. Una temática relacionada con la Tesis *Estudio de las Danzas de la Muerte* (1986), de la Universidad Complutense de Madrid y que además comparten períodos cercanos de elaboración.

## 6 CONCLUSIONES

La presencia de la Danza en la Universidad Española, puede comprenderse y situarse cronológicamente en dos períodos, la primera de forma diluida y esporádica entre los años 1980 y 2000, y en un segundo momento paulatinamente más plausible entre los años 2000 hasta la actualidad, con un especial repunte en el ámbito de la Formación en el año 2010, y en el ámbito de la Investigación en el año 2016. Por otro lado, la presencia de la Danza en el ámbito de creación artística, estudiada a través de la actividad artística y cultural de la Extensión Universitaria, se caracteriza por una diversidad significativa en cuanto a su temporalidad, un señalamiento que pone en evidencia la heterogeneidad de su tratamiento, especialmente influido por la cultura interna de la institución y de la ciudad donde se circunscribe, así como el aspecto humano, es decir las percepciones y voluntades por unas u otras disciplinas artísticas.

Su presencia en todos los ámbitos de su actividad, dependerá especialmente de la evolución de su percepción sociocultural, así como del desarrollo y profundización de su cuerpo teórico, un señalamiento que además pone en evidencia una complejidad de implicaciones en materia jurídica e institucional.

La exposición de los resultados en cada uno de los ámbitos estudiados, y especialmente el ámbito de la Formación y la Investigación en Danza, corroboran la hipótesis general que plantea la Tesis. *Hipótesis General: El tratamiento históricamente marginal de la danza en todos los niveles del Sistema Educativo Español y especialmente el carácter diferenciador de las Enseñanzas Artística como Enseñanzas de Régimen Especial ha dificultado la plena integración de los estudio de Danza en el Sistema Universitario.*

El análisis historiográfico a través de los tres principales ejes de estudio: las relaciones derivadas entre la danza y el pensamiento pedagógico, el desarrollo del marco regulativo e institucional y las relaciones directas y tangenciales entre la escena profesional dancística española y el plano educativo, esclarecen y detallan el tratamiento históricamente marginal de la Danza. Un segundo abordaje, el de la situación actual de la Danza, a través del análisis estadístico descriptivo, subraya especialmente en el ámbito de la Formación un tratamiento marginal situándola generalmente como complemento de otras asignaturas o bien como ornamentación eventual, posición especialmente inadecuada y perjudicial y en el ámbito de la Investigación, la ausencia de espacios propios para su desarrollo, evidenciado en una marcada diversidad de Departamentos y Programas de Doctorado donde se circunscriben Tesis Doctorales de Danza.

Por otro lado, es inquietante encontrar que en el ámbito educativo, continúe prevaleciendo la percepción encorsetada de su práctica, asiduamente asociada al ámbito

profesional con un acento especial en la ejecución técnica. En este sentido, conviene traer a colación un acontecimiento reciente que con el objeto de solventar una necesidad de formación en materia de Danza de cara a la enseñanza escolar, evidencian el tradicional divorcio entre universidad y los profesionales de la Danza. Nos referimos a la actual oferta de máster propio de la Universidad de Barcelona justificada por la necesidad de ofertar unos conocimientos de Danza Educativa y creativa, disciplinas históricamente impartidas y dirigidas en la formación superior en Danza.

No obstante se evidencian posturas más amplias en las experiencias y propuestas de algunas universidades, especialmente en las Comunidades de Cataluña, Andalucía y Madrid, mismas en las que la escena profesional dancística es más dinámica, arriesgada y recibe más apoyo.

Los tres ámbitos de análisis que plantea la Tesis permiten observar la diversidad de vías de introducción de la Danza. Cada ámbito está asociado a las funciones tradicionales de la Universidad: Docencia, Investigación y Extensión. Por cada uno de estos ámbitos y espacios concretos, la danza encontrará en períodos diferentes, canales propicios para su aparición. En un primer momento a través de la Extensión Universitaria por medio de la programación generalmente, en un segundo momento en la Docencia y aquí especialmente diferenciada en tres períodos, primero como complemento de disciplinas afines, posteriormente como asignatura y contenido educativo y por último como oferta académica profesionalizante y en un tercer momento en la Investigación, una inclusión bastante reciente, significativamente escasa y diversa en cuanto a temáticas, y espacios (Departamentos y Programas de Doctorado). Una conclusión que corrobora una de las hipótesis específica: *La actividad relativa a la danza en las universidades españolas transcurre deficitariamente y con disparidad a través de los ámbitos de la práctica docente, la labor investigadora y la labor de extensión, presentando un proceso discontinuo y no ascendente que ubica a la danza es una posición significativamente desfavorecedora.*

El abordaje de su estudio en el contexto universitario, derivó en la necesidad de realizar un recorrido por los encuentros entre la historia de la danza y la historia del pensamiento pedagógico. Un recorrido que supuso una ardua labor de búsqueda al no encontrar literatura que abordara específicamente a profundidad la evolución de las formas de la danza y su enseñanza con el pensamiento pedagógico. No obstante a través de la literatura relativa a la historia de la danza, que dicho sea de paso, es cada vez más nutrida y diversificada, ha sido posible exponer algunas pautas que han esclarecido y nutrido los propósitos de esta Tesis, así como sugerir líneas de investigación futuras. En ese sentido, es importante poner énfasis en las

relaciones que a través de los períodos históricos, encuentra espacios la danza en el ámbito educativo, un camino especialmente acompañado con la Actividad Física, la Música y el Juego.

A lo largo de la historia se constata como las diversas formas de percibir y concebir la danza en la sociedad han trazado y delimitado los espacios, la oferta y el estatus que históricamente ha ocupado en el ámbito educativo. Aspecto que enfatiza la necesidad de un abordaje amplio e integrador de su conceptualización. Un enfoque que contemple su esencia y que permita desvelar el carácter polivalente y polimórfico de su práctica en el discurso pedagógico como materia artística y académica en el ámbito educativo. Una conceptualización que reivindica las implicaciones holísticas de su práctica, sustentadas en su dimensión triádica: el arte de poner el cuerpo en movimiento, es decir, la relación dialógica e intrínseca entre el cuerpo (elemento tangible), el movimiento (elemento dinámico y subjetivo) y el arte (expresión y lenguaje). Una mirada a su esencia que conduce al sentido vital y coherente de su práctica, percepción especialmente acentuada en las civilizaciones de la antigüedad.

Sobre la evolución de la percepción social de la danza, recae una diversidad de implicaciones sistémicas, que bien promueven o perjudica. El recorrido histórico cronológico esclarece estas implicaciones y subraya posiciones contrastantes entre unos períodos y otros.

El carácter vital que evidencia la experiencia dual, tangible e intangible de la danza desde la prehistoria y en las civilizaciones antiguas, la reviste de una importancia y valía significativas que la sitúa como elemento importante de organización social. Una importancia con implicaciones sistémicas donde la danza transita entre las esferas del sistema mítico-religioso, de poder militar, organización social y estado y en el ámbito educativo. Por otro lado y como aspecto importante de mención, por el llamamiento que hace la Pedagogía Holística en la Edad Contemporánea sobre la importancia de la educación corporal, sensorial y experiencial, es la concepción de unidad expresiva de las manifestaciones artísticas en las tres Altas Culturas clásicas prehispánicas y en concreto en la civilización Inca bajo el término *Taki*, así como en la Grecia Clásica el término *Mousiké*. Términos que conciben la danza, la música, el canto y la poesía, como una práctica conjunta, consecuentemente incluidos como elementos de estudio relacionados con otros conocimientos ajenos a la expresión artística.

Un segundo aspecto a destacar es la asociación entre la danza, el ejercicio físico, el juego y la música desde la prehistoria en el ámbito educativo. No obstante una asociación accidentada, no lineal en algunos períodos concretos, enfáticamente desde la Edad Media.

La ruptura que se impone en el período más largo de la historia entre el cuerpo y la educación, delinearán los espacios en los que encontró acomodo la Danza, asociada desde el período del Imperio Romano a la profesionalización en las esferas del divertimento y el

espectáculo. Su consideración como elemento educativo en períodos posteriores se encauzará a través de la educación del cortesano al considerarse esta un requisito social.

Es el Renacimiento fruto de la evolución ideológica sustentada en el humanismo la que rompe los moldes medievales y delinearé un escenario más favorecedor para las artes en general.

Una vez reconciliadas la fe, la razón y el saber clásico de las humanidades, se abren las puertas a un enfoque integral de la educación, considerando las necesidades educativas del intelecto, el espíritu y el cuerpo. Enfoque que reviste de valía la educación artística y corporal en el ideal de educación integral. Hito importante del Renacimiento es el camino hacia la teorización de la danza y su institucionalización, con la figura de maestro de danza y la aparición de los primeros tratados de danza en el siglo XV con especial dinamismo en el siglo XVI y su expansión favorecido por la imprenta en el siglo XVII.

La Edad Moderna caracterizada por sus complejas contradicciones y su dinamismo, situará la danza en el plano educativo como conocimiento importante en la formación de la monarquía y la nobleza, y en el plano político y social por su valor práctico como herramienta simbólica, esferas que propiciaron la consolidación de la profesión (1635-1670), la institucionalización de la danza con la creación de la Real Academia de la Danza (1661) y el desarrollo de la audiencia. El pensamiento pedagógico moderno, esencialmente racionalista, evoluciona de humanista a científico, dos lineamientos que igualmente adoptarán las nuevas formas de danza, centradas en el mundo natural, la experiencia y el acercamiento al mundo sensible. Una apertura a la educación sensorial y la diversidad de experiencias como un camino más hacia el aprendizaje y el conocimiento.

Bajo estas premisas de educación integral, percepción sensorial y valoración de la experiencia artística, se incluye la danza como disciplina de formación de las Artes Caballerescas. Ámbito importante de mención por la búsqueda de espacios para la enseñanza de la danza en la universidad son las Escuelas de Caballeros, instituciones integradas a la universidad que fueron añadiendo gradualmente disciplinas corporales como la esgrima (1666), la danza (1688) y la equitación (1702).

En materia pedagógica el pensamiento evoluciona hacia la consideración de la corporeidad en la educación intelectual, pedagogos como Pestalozzi y Froebel ponen en valor la educación y la expresión corporal, así como la importancia de la creatividad para desarrollar las habilidades y destrezas del ser humano.

Ciertamente la Edad Contemporánea, caracterizada por un convulsionado dinamismo, abundante en heterogeneidad e intensidad, es el período histórico que más ha favorecido la

inclusión de la danza en el ámbito educativo. Producto de la evolución del pensamiento pedagógico, se transforma y amplía la conceptualización de la danza, nuevos géneros surgen y se desvela su valor como elemento educativo en la sociedad. No obstante la percepción tradicional de su enseñanza, situada en la profesionalización con especial énfasis en los aspectos prácticos de su técnica, continúa restringiendo las diversas implicaciones educativas dentro y fuera de la profesionalización. No obstante la apertura de los Sistemas Educativos Nacionales a las Enseñanzas Artísticas ha contribuido a la integración de la danza en la educación. Una serie de apuestas que van desde el enfoque global de la Motricidad Humana, la Expresión Corporal, la Danza Educativa y la Poética Corporal, por mencionar aquellas disciplinas que más se acercan a su esencia.

Con respecto a la búsqueda de encuentros entre la danza y el pensamiento pedagógico, es en la Edad Contemporánea donde es más plausible esa relación en doble vía, especialmente favorecida por el posicionamiento constructivista en su modalidad narrativa centradas en el ser humano y la experiencia, así como la apertura a las nuevas formas de investigación basada en las artes que plantea autores como Dewey (1934), Bruner (1991), Eisner (1998), Barone (2001) y Sullivan (2004) entre otros. A través de estos cauces se introduce paulatina y tímidamente la danza, en un primer momento y aletargada en el tiempo, como contenido educativo y posteriormente en la oferta formativa de posgrados de disciplinas que por su naturaleza les son afines.

Los caminos transitados hacia el Sistema Universitario delinean unos rasgos muy distintivos orquestados por el contexto histórico de cada geografía. Un panorama con una riqueza de experiencias historiográficas que desvelan una complejidad sistémica donde lo humano, desde lo íntimo y particular hasta lo conjunto y social, deciden el desarrollo normativo, institucional y sociocultural que posibilitará en mayor o menor medida la inclusión de la danza.

El panorama internacional de los estudios de danza en la enseñanza universitaria revela aspectos coincidentes en todas las experiencias estudiadas y aspectos diferenciadores asociados a dos aspectos fundamentalmente, el contexto histórico de cada geografía y la evolución de la danza en el ámbito profesional y académico. El primer aspecto centrado en materia socio cultural, político económico y de desarrollo normativo en materia educativa y con respecto a la danza, el reconocimiento social, el desarrollo y dinamismo de la escena profesional así como la consolidación del cuerpo teórico.

Los aspectos que comparten las experiencias estudiadas están asociados a la naturaleza de su práctica educativa y a la historia de la danza en términos generales.

Su presencia en los campus universitarios tiene su primera aparición como representación escénica vinculada a través de las actividades culturales que promueve la tradicional Extensión Universitaria. Una función que ha abierto las puertas a la danza de forma más decidida y en algunos casos sistemáticamente. Algunas referencias históricas ilustran ese aspecto. En el caso de Estados Unidos, primer país en circunscribir la danza en la universidad, el grupo de danza estudiantil *Orchesis* de la Universidad de Wisconsin (1917). Por otro lado en el caso español la agrupación Laboratorio de Danza de la Universidad de Oviedo (1978) y el Grupo Universitario de Danza Española, Universidad Complutense de Madrid (1978). Conviene señalar que en el caso de las universidades latinoamericanas este señalamiento es especialmente significativo, las agrupaciones de danza en sus diferentes manifestaciones artísticas y gremiales (estudiantiles o profesionales) han tenido una importante presencia en las estructuras y proyectos de extensión universitaria.

Con respecto a las iniciativas que promovieron la integración de los estudios en danza, todas las experiencias estudiadas sitúan al gremio profesional de la danza como los principales impulsores. En un primer momento de forma indirecta, es decir desde su propio espacio y paulatinamente, dependiendo de la apertura del ámbito académico de forma directa. Cronológicamente se sitúa a los pioneros de la danza moderna americana y su primera generación histórica en los Estados Unidos, en el contexto Europeo y en una datación similar, los precursores de la danza moderna centroeuropea, especialmente las teorías y principios pedagógicos de la Danza Educativa de Laban, con una especial repercusión en Alemania y Reino Unido teorías que fueron ampliamente extendidas y muy bien recibidas en todo el continente Americano. Por otro lado y como aspecto diferenciador algunas experiencias latinoamericanas fueron promovidas por las Compañías profesionales de Danza de las universidades, aspecto que refuerza su primer cause de inclusión en la universidad.

Un tercer aspecto relacionado que comparten la mayoría de las experiencias indistintamente de su ubicación geográfica es la dependencia de la percepción de la danza y la amplitud de su conceptualización para ser considerada componente educativo, aspecto que además la relaciona directamente con una de las vías de inclusión, la formación del profesorado. Una percepción que se podría situar en cuatro períodos: un primer período relacionado con el desarrollo de la EF como componente saludable y estético, un segundo período donde se valoran las posibilidades creativas y expresivas como contenido educativo, un tercer período donde se introduce decididamente como complemento de otras disciplinas a fines y un último período donde se sitúa en un espacio independiente como disciplina artística.



Es en la formación de maestros en Educación Física donde la danza encuentra espacio dentro en los estudios superiores. Una vía que comparten diversas experiencias. Universidad de Ohio primera aparición en Catálogo de curso (1906), Universidad de Wisconsin componente plan de estudio del profesorado de Educación Física (1927), Universidad de Chile, como asignatura Ritmo y Danza (1928), Universidad de Bahía como asignatura Danza Escénica (1940), Universidades Española como contenido de la asignatura Expresión Corporal (1991) y universidades del Reino Unido (1966).

Un aspecto interesante de mención del recorrido histórico, es la influencia de los proyectos educativos de danza en el ámbito educativo. En Estados Unidos la Denishawn School (Los Ángeles, 1915) un proyecto con principios congruentes con la Escuela Nueva (1889), conocida en Estados Unidos como Progressive Education, (1893). En Reino Unido el Art of Movement Studio (Manchester, 1946) y su incidencia en la formación de maestros durante las décadas de los años sesenta y setenta. Y la repercusión de las escuelas Laban, 25 filiales en diferentes ciudades europeas extendiendo los principios de la Danza Educativa.

En el caso de las experiencias latinoamericanas conviene subrayar dos aspectos, el primero de su recorrido histórico la decisiva voluntad política de los gobiernos de corte socialista para el desarrollo de las artes. En Chile los Gobiernos de transición democrática 1920-1973, en México el Proyecto nacionalista de Vasconcelos, la Revolución Cubana (1959) y su estrecha relación con las artes en su visión de democratización de la cultura y Nicaragua (1980) una diversidad de proyectos culturales y educativos en los que destacan la creación de las Escuelas Nacionales de Danza, y los proyectos nacionales de Extensión Cultural. Un segundo aspecto del caso latinoamericano son las relaciones que se establecen entre las universidades y los profesionales de la danza, una apertura de acercamientos y colaboración que ha permitido una importante repercusión de la danza a nivel nacional en un primer momento a través de la extensión universitaria y posteriormente con menos repercusión, la inclusión de los estudios de danza en la enseñanza universitaria.

Un último aspecto es el dinamismo en las década de los años setenta y ochenta en varias geografías en materia institucional, la consolidación de la escena profesional, la creación de agrupaciones estatales e independientes y el incremento de público, aspectos que en cierta medida favoreció el terreno para su consideración como oferta educativa.

La oferta de los estudios superiores de danza del panorama internacional en términos generales, revela un incremento a través de una diversidad de centros (Universidades de titularidad pública y privada, Centros de Enseñanza Superior, Institutos, College, Academias y Escuelas). Los programas de grado se diversificarse a través de lo multidisciplinar y los

programas de postgrados profundizan la especialización, los programas de doctorado son escasos. Por otro lado se observa una mayor colaboración interinstitucional e importantes esfuerzos de internacionalización, así como una demanda creciente de los estudios. Un escenario contrastante con el caso español, donde la danza como oferta formativa es marcadamente escasa, una afirmación que corrobora una de las hipótesis específicas: *La plena integración de los estudios de Danza en la Universidad Española manifiesta un desfase temporal con respecto a la integración de las Enseñanzas Artísticas Superiores en el Espacio Europeo de Educación Superior. Su contexto particular se caracteriza por una falta de voluntad política, un escaso e inadecuado desarrollo normativo, una deficitaria gestión administrativa y una falta de consenso institucional y gremial.*

En España los precedentes que permitieron en décadas posteriores, la integración de los estudios de danza en la universidad, se sitúa en una serie de acontecimientos de índole educativa, jurídica y social. En el ámbito educativo desde las reformas educativas abanderadas por la Escuela Nueva (1889) y la consecuente apertura de los grandes itinerarios pedagógicos especialmente el paradigma Constructivista que favorecerá un acercamiento más plausible entre la danza y el ámbito educativo. En este sentido destaca los Movimientos de Renovación Pedagógica y en el caso de la danza, las iniciativas de la Escuela de Maestros Rosa Sensat (1965) la cual otorgaba importancia al movimiento como elemento de manifestación expresiva del niño, así como otras experiencias situadas Barcelona y Madrid especialmente.

A través de la relación que establece con la Música y la Actividad Física, la Danza encuentra espacio en la universidad. Un acompañamiento que en el caso de la Música se sitúa desde las antiguas civilizaciones pero que a lo largo de la historia ha tenido sus desencuentros recuperando el vínculo a través de los métodos creativos y activos de la enseñanza musical. Desde ese marco ha acompañado a la música en los currículos de formación del profesorado de enseñanza musical. Por otro lado su vínculo con la actividad física se estrecha a través de la asignatura Expresión Corporal, disciplina consolidada en todo el territorio español en sus casi tres décadas de andadura por los currículos de formación del profesorado de Educación Física y en los estudios de Ciencias de la Actividad Física y Deportiva CAFYD.

Esta peculiar situación de acompañamiento y de presencia diluida como contenido educativo en otras asignaturas no ha sido en absoluto beneficiosa para su pleno reconocimiento. El desarrollo normativo del Sistema Educativo Español da cuenta de su desventajosa posición y el panorama internacional subraya un retraso significativo, acentuado con el proceso de integración del EEES

La presencia de la danza en los planes de estudio deriva la consideración y tratamiento de la danza como contenido curricular en la Educación General Básica. Como dos caras de una misma moneda se observa como la danza ha transitado a través de las reformas educativas de forma discontinua y accidentada, ganando espacios en algunas reformas educativas y perdiendo lo poco logrado en demasiadas ocasiones. Pero siempre con una constante, sujeta al Área de las Enseñanzas Artísticas y en ellas como complemento de la Música y en raras ocasiones de la plástica, y en el Área de la Educación Física, espacio donde la Expresión Corporal contempla la esencia misma de la danza en su abordaje expresivo, creativo, comunicativo y estético.

La danza como asignatura y contenido educativo se encuentra presente en todo el territorio nacional de forma heterogénea en proporción y tratamiento. El 76,19 % de universidades la contempla en su oferta académica a través de 70 Titulaciones en las modalidades de grados, doble grado y posgrado, diferenciados en las ramas del conocimiento de las Ciencias Sociales y Jurídicas (Educación, Actividad Física) y Artes y Humanidades (Artes Escénicas, Musicología, H y C de la Música).

Su presencia tiene una mayor incidencia en las Comunidades Autónomas de Andalucía, Cataluña, Madrid, Castilla y León y Valencia. Una distribución proporcional al número de universidades que alberga cada Comunidad Autónoma. Por otro lado, las universidades con mayor presencia de asignaturas de danza son la Universidad Complutense de Madrid la Universidad de Almería, la Universitat Rovira i Virgili y la Universidad de Oviedo.

Su presencia se caracteriza por una diversidad de asignaturas concentrada en los estudios de Educación y de Ciencia de la Actividad Física y Deportiva. Esta diversidad (74,81 % de casos únicos) responde principalmente al nuevo sistema de títulos oficiales en concordancia con el EEES, presentando en la última década, una importante dosis de diversidad y heterogeneidad. Señalamiento que también explica el incremento significativo de asignaturas de danza en la modalidad de grados en el año 2010 en respuesta al período de generalización de las titulaciones de grado que establece el R.D. 1393/2007, hasta complementar su implantación en los cursos 2013-2014. Se deduce que el breve incremento de asignaturas en el año 2015, responde a las modificaciones de algunos planes de estudio ya verificados según lo establece el artículo 28 del Real Decreto 1393/2007.

Por otro lado, la apertura que paulatinamente ha tenido la educación hacia la vivencia sensorial, el valor simbólico y afectivo del cuerpo, así como el abanico de posibilidades que otorga la Investigación Basada en las Artes y la Investigación Artística, han permitido en cierta manera ampliar los enfoques y diversificar las propuestas.

Diversidad que acompaña los Centros, Departamentos y Áreas del Conocimiento donde se circunscriben. Por otro lado respondiendo a su devenir histórico asociado al ámbito de la Educación, son las Facultades de Educación, los Departamentos de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal y el Área del conocimiento de Didáctica de la Expresión Corporal, los espacios con más incidencia en todo el territorio español.

La estructura de la enseñanza basada en el modelo por competencias profesionales, también establece unos espacios específicos para la danza, que transcurren a través de las relaciones entre algunas disciplinas a fines y las dimensiones de la creatividad: (a) persona, (b) proceso, (c) producto y (c) contexto. Su presencia se sitúa especialmente en las perspectivas pedagógicas de la Motricidad Humana y los Lenguajes Artísticos.

No obstante, una diversidad concentrada en dos ámbitos de estudio: significativamente en los estudios de Educación y con una diferencia considerable en los estudios de Ciencias de la Actividad Física y Deportiva y como dato revelador su escasa presencia en los estudios de Artes Escénicas, justificada por los limitados espacios que estos estudios tiene en la universidad.

Esta proporción responde entre otros aspectos al desarrollo de estos estudios en el contexto universitario, es decir a la datación de su integración en la enseñanza universitaria y dentro de ellos la incardinación de la danza como asignatura:

- Educación (1970), asignaturas Expresión Corporal (1989) y Formación Rítmica y Danza (1991) / Frecuencia de asignaturas registradas 225
- CAFYD (1992- 1994), asignatura Expresión Corporal (1992) y Danza y Expresión Corporal y Danza (2005) / Frecuencia de asignaturas registradas 55
- Artes Escénicas (2004), asignaturas en programa de máster Danza (2006) y programa de grado Danza (2008) / Frecuencia de asignaturas registradas 7
- Musicología e Historia y Ciencias de la Música (1984) / asignatura Historia de la Danza (1996) / Frecuencia de asignaturas registradas 3 y 5.

Por otro lado, especialmente dentro de los estudio de Educación y Ciencias de la Actividad Física y Deportiva, se corrobora la prevalencia de la asignatura de Expresión Corporal a través de sus diferentes denominaciones en asociación con la Danza (Expresión Corporal, Expresión Corporal y Danza, Formación Rítmica y Danza, y Expresión y Comunicación Corporal). Los porcentajes de los contenidos de ambas disciplinas es diverso independientemente de los estudio que los contemple, un dato que ilustra la diversidad de concepciones y percepciones que se posee de la Danza. Un segundo dato revelador es la relación entre porcentajes de Danza y Expresión Corporal, una tendencia que presenta un porcentaje

bajo de contenidos de danza entre un rango (0-19) con acompañamientos diversos de EC con rangos entre (80-100), (20-39) y (0-19).

Las asignaturas que contiene un elevado porcentaje de contenidos de Danza es mínimo, prevaleciendo la diversidad (69, 74 %) contemplada desde las relaciones entre enfoques y disciplinas que hacen alusión a los elementos básicos de la práctica educativa de la danza.

No obstante, el análisis de los contenidos de las guías docentes revela una percepción acentuada de la danza como técnica corporal y en otros casos como complemento de otros lenguajes, y en escasas ocasiones se le percibe integralmente como lenguaje artístico expresivo. El tratamiento se caracteriza por el acompañamiento multidisciplinar entre las virtudes creativas y expresivas del movimiento con la música y en concreto el ritmo. Se evidencia una diversidad de enfoques que van desde el didáctico, interpretativo, creación de repertorio, histórico referente a la Danza, el Ballet y Repertorio y en algunos casos relacionado con la escena dentro de los estudios de Musicología, Historia y Ciencias de la Música y Artes Escénicas.

Esta diversidad de asociaciones evidencia una presencia disgregada de los contenidos de danza y la diversidad de percepciones sobre la disciplina en cuestión. Por otro lado se corrobora el desarrollo y consolidación de la disciplina Expresión Corporal en detrimento de la Danza en su percepción más integral como disciplina artística dentro de las Didácticas de la Expresión, unos resultados que confirma una de las hipótesis específicas: *El abordaje de los elementos esenciales de la práctica educativa dancística tales como la dimensión expresiva, comunicativa, creativa y artística asumidos por la disciplina Expresión Corporal en la Enseñanza General Básica ha desplazado la consideración de la Danza como un componente del Área de Educación Artística, incrementando la disparidad entre los lenguajes artísticos.*

Resulta interesante constatar que aún con la presencia de la danza en un primer momento como contenido educativo y posteriormente como asignatura especialmente dentro de los estudios de Educación, la integración de los estudios profesionalizantes tenga una datación reciente y más aún revelador su dificultosa evolución. La formación profesional de los artistas de la danza en el ámbito universitario español es un hecho bastante reciente y ampliamente debatido en el actual discurso de reivindicación histórica de integración de las Enseñanzas Artísticas Superiores en la Universidad, debate que desvela la fuerte tradición de formación profesional vía Conservatorios y en el ámbito jurídico su carácter de Régimen Especial, esto aunado a la reticencia que algunos profesionales de la danza han presentado ante la posibilidad de integración de estos estudios en las aulas universitarias. La actual oferta, significativamente escasa, pone en evidencia la complejidad de encuentros y desencuentros del debate. No obstante, a pesar de lo dificultoso del camino, la danza ha sabido abrirse paso en la medida que

el desarrollo jurídico que le atañe ampliaba sus márgenes. Por otro lado ha sido crucial el factor humano, es decir la voluntad política y el contexto sociocultural que la acompaña han permitido situarla en los espacios donde la encontramos hoy.

Es preciso hacer énfasis que aunque la actual oferta académica es escasa, le acompañan de forma dinámica una serie de iniciativas en el ámbito académico que de manera colaborativa con el medio profesional y otras instituciones afines, tratan de establecer puntos de encuentro para el debate y profundización del cuerpo teórico de la danza, además de visibilizar las investigaciones que poco a poco van intentando llenar ese tradicional vacío en demasía perjudicial.

No cabe duda que el EEES ha agilizado la agenda para dar respuesta al retraso normativo y las acciones para su realización, Sin embargo, las presiones de la agenda europea han derivado en incongruencias jurídicas que han perjudicado las ya delicadas relaciones, ejemplo claro la Sentencia del Tribunal Supremo en enero de 2012.

Los esfuerzos se han aunado en los últimos cinco años, evidenciando un incremento de espacios e instituciones involucradas, así como cierta evolución en los temas de debate, encontrando hasta cierto punto ciertos acuerdos sobre temas complejos de conciliar. Tales avances suscitan iniciativas importantes, por un lado la presentación del documento *La modernización del Espacio Madrileño de Enseñanza Superior. Ideas para el debate*” que la entonces Consejería de Educación, Juventud y Deporte de la Comunidad de Madrid sometió a consulta pública y que planteaba la plena integración de las Enseñanzas Artísticas Superiores dentro de la enseñanza universitaria, a través del modelo de una futura Universidad de las Artes. La evolución de dicho documento derivó en la presentación por parte de la Consejería de Educación e Investigación publica el anteproyecto de Ley del Espacio Madrileño de Educación Superior (Lemes) en octubre de 2017, donde se plantea en el Título VIII, Capítulo II, la promoción de la plena integración de los centros de enseñanzas artísticas superiores de la región en el Espacio Madrileño de Educación Superior, respetando su idiosincrasia y tradición de sus enseñanzas artísticas. No obstante, el anteproyecto generó una diversidad de opiniones aludiendo a una falta de consenso y un pronunciado descontento en diversos sectores, la falta de acuerdos previa elaboración de diversos borradores, ha llevado al Gobierno Regional a retirar (momentáneamente) la Ley del Espacio Madrileño de Educación Superior (Lemes) por falta de consenso, un aspecto que evidencia la tensión política que genera cualquier Ley educativa.

El pleno reconocimiento de la Danza en la enseñanza universitaria es sin duda alguna una labor compleja que involucra una serie de medidas en materia jurídica, política y sociocultural. Los esfuerzos conjuntos, la voluntad política y la apertura pensamiento

continuarán siendo caminos necesarios, que derivarán según las rutas trazadas por el contexto más cercano, en un entendimiento y conciliación. Mientras, habrá que seguir apuntando esfuerzos especialmente en ese ámbito donde los estudios de Danza son deficitarios, es decir en la investigación.

La situación de la Investigación de la Danza en la Universidad Española, es significativamente escasa. Su datación es bastante reciente, encontrando diez registros de Tesis Doctorales entre los años 1987 – 1999 que abordan temáticas de danza relacionadas a las Ciencias de la Salud y a temas estilísticos de la disciplina. El incremento de Tesis Doctorales se sitúa a partir del año 2010, con un marcado repunte en los años 2015, 2016 y 2017, en respuesta a la amplitud y flexibilidad que introdujo desde el curso 2008 el EEES (Real Decreto 1393/2007). Un registro que además se sitúa especialmente en las Comunidades Autónomas de Madrid, Andalucía, Valencia y Cataluña, geografías donde la danza tiene una presencia más dinámica en la escena profesional y donde se sitúan las Universidades que históricamente han sido más proclives a la inclusión de la disciplina desde los ámbitos de la formación, como asignatura y contenido educativo y desde la creación e investigación artística a través de la Extensión Universitaria como se ha desvelado en los capítulos segundo y tercero de la Tesis.

Un aspecto interesante de mención es la diversidad de espacios (Departamentos y Programas de Doctorado) donde se sitúa la investigación. Interesante debido a que responde a su tratamiento de acompañamiento disgregado a través de diversas disciplinas y ciencias, que por un lado enriquece los abordajes, aspecto urgente de desarrollo, aunque por otro lado no define espacios propios. En otras palabras no se ha encontrado ningún Departamento ni Programa de Doctorado en Danza, con su posible diversificación de líneas de investigación, registrando una diversidad significativa de Departamentos, así como dos únicos Departamentos con una mínima prevalencia, por un lado un Departamento que integra diversos ámbitos de estudio y por otro, el Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal, mismo espacio que alberga la mayor frecuencia registrada de asignaturas de danza.

Este señalamiento, aunado con los resultados que exponen la situación de la Danza en el ámbito de Formación en las variables asignatura y contenido educativo, así como la oferta profesionalizante de estudio de Danza, subrayan la relación, en este caso desfavorecedora que contiene una de las hipótesis específicas: *La falta de reconocimiento de la Danza como campo de estudio artístico y culturalmente significativo con estatus científico y pedagógico en la Universidad Española, ha dificultado su integración en el ámbito de la investigación, causando un escaso y lento desarrollo de tratamiento teórico con solidez científica y sentido crítico.*

Este señalamiento sobre la diversidad que relaciona su tratamiento con los espacios de investigación, resulta esclarecedor de lo que podría parecer en un primer momento contradictorio, y es el hecho de encontrar Tesis Doctorales con temáticas específicas de danza en Universidades donde no es precisamente la danza parte de la oferta académica ni su presencia es dinámica en la labor artístico cultural de la Extensión Universitaria. Un buen ejemplo de ello son: la Universidad Nacional a Distancia con cinco Tesis Doctorales con temática de Danza en relación con la Educación y Antropología, la Universidad Politécnica de Madrid con dos Tesis con temáticas de Danza relacionadas con la Actividad Física y la Arquitectura y la Universidad Politécnica de Valencia, con un registro de siete Tesis con temáticas de Danza en relación con las Bellas Artes y la Educación.

Los resultados de los tres ámbitos de estudio: formación, creación artística e investigación, desvelan una relación en algunos momentos puntuales, especialmente bajo la fórmula de proyectos conjuntos donde la danza en su cualidad de lenguaje artístico expresivo, se conjuga con perspectivas pedagógicas en el trinomio enseñanza-investigación-producción. En este sentido la labor de conexión desde la diversidad de propuestas que abraza las actividades formativas de la Extensión Universitaria, construye puentes para la asociación de disciplinas, el encuentro entre profesionales de la danza y académicos, así como pone en relación las instituciones. Un señalamiento que también comparte un espacio formativo donde la danza también está presente en vínculo con aquellas titulaciones donde tiene una mayor presencia, según los resultados obtenidos de las sub variables de estudio: asignatura y contenido educativo. Nos referimos a la amplia oferta de actividades formativas a través de los cursos complementarios, en su modalidad de Cursos Extraordinarios o Cursos de Formación Continua. Actividades destinadas a la adquisición, perfeccionamiento y actualización del conocimiento, que atienden a las necesidades del alumnado universitario y personas interesadas, a través de la modalidad de Cursos Extraordinarios y a las necesidades de los titulados y profesionales a través de los Cursos de Formación Continua. Un vínculo interesante por su especial conexión con la formación y los posibles vínculos con la investigación artística. No obstante este ha sido un espacio que no se ha podido estudiar por la amplitud y heterogeneidad que lo caracteriza, orientando su abordaje en futuras líneas de investigación.

Esclarecedora ha sido la búsqueda de contextos y hechos concretos que ha acercado a los artistas de la danza con la Universidad a través de la Extensión Universitaria, hecho que además sobre pasa fronteras, encontrando en ella una de las primeras vías de introducción de la danza desde la programación. Un encuentro donde el contexto histórico, el desarrollo normativo de la institución y el dinamismo de la escena profesional fueron propicios.



Los precedentes de la Extensión Universitaria se encuentran en una amalgama de acontecimientos que preparan el terreno para su aparición en tres vías, primero la evolución y modernización de la institución (oferentes), el cambio de pensamiento centrado en la modernización cultural (producto) y la consolidación y empoderamiento de sus destinatarios (demandantes). Surge en un contexto de innovación de la educación no formal como señalan diversos autores. Desde la primera iniciativa situada en la Universidad de Cambridge en 1867 el movimiento de la Extensión Universitaria hacia finales del siglo XIX se extiende en la mayoría de países europeos, reproduciéndose años más tarde en Latinoamérica.

El camino recorrido de la Extensión Universitaria será tan amplio y complejo como diversas son las respuestas a las a las necesidades y circunstancias históricas de cada país y continente, pero coincidentes en el anhelo de renovación académica acorde a los tiempos, así como el compromiso de divulgación del conocimiento y la cultura.

En España el germen de la Extensión Universitaria lo encabezó el movimiento de Regeneración en su apuesta por la educación como herramienta de progreso y modernidad. Las primeras experiencias se encuentran en diversas universidades del país e instituciones ajenas a ella, y se sitúa su nacimiento oficial en la Universidad de Oviedo en el año 1898. En un principio una apuesta fiel a sus convicciones, enfocada en la divulgación del conocimiento hacia los sectores populares, agenda que estuvo acompañada eventualmente por actividades de Música y Teatro, la Danza estaba fuera del escenario. Una ausencia que responde a la historia de la danza en el contexto nacional y a los estrechos márgenes de su percepción como lenguaje expresivo, un período medianamente largo, cinco décadas en que la escena nacional se encuentra repartida en dos modalidades: la Danza Clásica y la Danza Española en todas sus vertientes. Sin embargo de una u otra manera algunas actividades puntuales fueron abriendo camino para la danza en el contexto universitario, aunque a un ritmo bastante pausado y diluido en el tiempo. En este primer período se le puede encontrar en proyectos interdisciplinarios y asiduamente como compañera de la Música y el Teatro. El desarrollo de la escena profesional y los espacios que va ganando paulatinamente en el ámbito educativo formal y no formal propiciará su aparición dentro de las instituciones de educación superior a través de las acciones de Extensión Universitaria.

Sin lugar a dudas el desarrollo normativo en materia universitaria encaminado a la apertura y flexibilidad de su organización y estructura ampliará los márgenes de su inclusión. Un especial repunte tiene la década de los años ochenta y noventa para la danza nacional en materia política, institucional y artística, un repunte que se evidencia en la programación, proyectos y oferta formativa de la Extensión Universitaria.

Tras ese especial repunte en las décadas antes mencionadas, el escenario para la danza transita escasamente y por lo general de forma diluida y discontinua incrementando la disparidad entre las disciplinas artísticas. Cuatro Comunidades Autónomas: Andalucía, Cataluña, Galicia y Madrid, son las que encabezan un escenario más dinámico y evolucionado en materia de danza. Dinámico por las cuotas de programación y actividades formativas y evolucionadas por los nuevos espacios y formatos que encuentra junto a otros ámbitos del conocimiento. No obstante hay universidades que fuera de las Comunidades Autónomas mencionadas presentan rasgos distintivos respecto al tratamiento de la danza en la actividad cultural universitaria, tal es el caso de la Universidad de Oviedo, la Universidad de León y la Universidad de Navarra.

Los espacios propios para el desarrollo de la danza son significativamente escasos, situándola por lo general en las Aulas Culturales y dentro de ellas el Aula de Danza y el Aula de Artes Escénicas, esta última un espacio compartido con el teatro en detrimento de la danza. La especificidad de Aulas de Danza se centra en las dos propuestas estilísticas y técnicas de referencia la Danza Contemporánea y la Danza Clásica

Como singularidad de algunas propuestas que generan estos espacios, son el enfoque teórico práctico con un abordaje académico y artístico riguroso, algunos especialmente dedicados a la investigación artística con fines didácticos asociados a los programas de formación en Educación y CAFYD. Por otro lado estas iniciativas fomentan los puntos de encuentros entre los profesionales de la danza y el ámbito académico, así como una producción científico literaria referente a la danza, aspecto urgente y necesario de solventar.

La asignación de espacios propios para la danza, así como las agrupaciones estables, evidencian la tradicional disparidad entre disciplinas. Es usual encontrar junto al Aula de Teatro agrupaciones estables con una dinámica difusión de sus obras a través de una amplio escaparte conectado entre distintas universidades, Festivales, Muestras, Encuentros de Teatro universitario donde la danza en ocasiones le acompaña favorecida por la renovación de lenguajes escénicos, donde el cuerpo tiene especial protagonismo.

La programación de espectáculos de danza es la actividad que más se encuentra en el total de universidades del Sistema Universitario Español. Un 92,40 % de universidades ofrece una programación diversa en sus formas, contenidos y formatos, sin embargo aunque su presencia es elevada, se encuentra concentrada en algunas Comunidades Autónomas.

La labor de Extensión Universitaria es sin lugar a dudas un dinamizador cultural de la ciudad que la contiene, en algunos casos su oferta formativa solventa las carencias de formación en artes escénicas de la ciudad y en materia de proyectos, donde se desarrollan líneas de

especialización los convierte en referentes nacionales. La danza ha encontrado a través de sus diversos cauces como la programación, los proyectos, los espacios y las agrupaciones, puentes de enlace con diferentes espacios de la comunidad universitaria, en especial aquel que desde la investigación artística la conecta con programas y proyectos académicos que generalmente transitan entre los estudios de Educación, Ciencias de la Actividad Física y Deportiva, Tecnologías de la comunicación, el ámbito terapéutico, la Filosofía y la Historia.

Subrayamos que la paulatina presencia de los profesionales de la Danza en las aulas universitarias, en un primer momento, generalmente vinculadas con la Extensión Universitaria, ha dado paso a un acercamiento y amplitud de la percepción de la disciplina, aspecto que ha ampliado su presencia en los ámbitos de la Formación y la Investigación. Un señalamiento que evoca el recorrido histórico de la Danza en su andadura hacia la universidad, situado en las Universidades Estadounidenses en el primer tercio del siglo XX, y además, un señalamiento que corrobora una de las hipótesis específicas que plantea la Tesis: *La presencia de profesionales de la danza en las universidades españolas aunque débil y concentrada en las actividades de programación cultural y las actividades de formación de la Extensión Universitaria ha influido en la apertura paulatina de espacios en los ámbitos de la formación académica y la investigación.*

## **6.1 Fortalezas y limitaciones de la investigación**

Las principales fortalezas que expone la Tesis se concentran en el alcance de los ámbitos de estudio analizados, la puesta en relación de una diversidad de temas que atañen al desarrollo de la danza en el contexto universitario y la exhaustividad con que se aborda desde los enfoques metodológicos cuantitativo y cualitativo la presencia de la danza como asignatura y contenido educativo en ofertas académicas afines a la danza. Una contribución pionera por su alcance temporal (en un primer período desde una perspectiva histórica cronológica y desde un análisis estadístico descriptivo a partir de las titulaciones que introduce el EEES) y geográfico (el conjunto universidades que contempla el Sistema Universitario Español) cubriendo así un vacío existente sobre la situación de la danza en el contexto universitario.

Otras de las fortalezas a destacar es el aporte al acercar y visibilizar un conjunto de experiencias internacionales, especialmente del caso Latinoamericano. En un primer momento, en el primer capítulo de la Tesis, la exposición más amplia de la presencia de la danza en las tres Altas Culturas Prehispánicas desvelando una serie de implicaciones sistémicas de la danza, sustentadas por el sentido vital de su práctica y enseñanza y por otro lado, la exposición de la historia reciente que acompaña la inclusión de la danza en las Universidades Latinoamericanas, centrada en los países referentes de cada región.

Por otro lado, enfocados en el objeto central de la Tesis, la investigación aporta una exposición detallada de la estrecha relación que guarda la danza con la disciplina que por antonomasia contempla un amplio abanico de sus contenidos, es decir la Expresión Corporal. Una relación, que bien puede apreciarse desde dos miradas, la primera más amigable que pone el foco en ella, como la disciplina que abre caminos a la danza en la formación del profesorado, especialmente en las menciones de Educación Física y Educación Musical, así como en los estudios de Ciencias de la Actividad Física y Deportiva, y otra menos amistosa y evidentemente polémica, que señala las incongruencias entre los constructos y descriptores que contempla la Expresión Corporal, al acercarse cada vez más a la danza y los profesionales que imparten dichos contenidos, tanto en la enseñanza escolar, como en la formación de maestros que atañen estos contenidos. Evidentemente un señalamiento que se hace evidente en materia jurídica desde dos aspectos. Uno de ellos hace referencia al desarrollo normativo al contemplar en algunos planes de estudio de formación del profesorado y de los estudios de Ciencias de la Actividad Física y Deportiva la asignatura Expresión Corporal y Danza, así como una diversidad de asignaturas con denominaciones que transcurren enfocadas en lo artístico, creativo, expresivo y comunicativo. Por otro lado se evidencia el desfase temporal del

desarrollo jurídico que acompaña a ambas disciplinas y que en el caso de la danza, sería la Danza Educativa, itinerario de la oferta de enseñanza superior vía conservatorio que aún está pendiente de implantación.

El desfase temporal normativo, el tradicional divorcio entre los profesionales de la danza y el ámbito académico universitario y la necesidad de dar una respuesta más acertada y pertinente a la enseñanza de los contenidos de danza en la educación escolar, derivó en la reciente oferta de posgrado de la Universidad Autónoma de Madrid, el Título Propio de Máster en Educación a través de la Danza: Herramientas interdisciplinarias de la Danza Educativa/Creativa en ámbitos educativos, sociales y comunitarios, una oferta pionera en el ámbito universitario que se justifica por la necesidad de acercar ambos ámbitos.

El tratamiento de la danza en el Sistema Educativo Español, y especialmente en la Universidad Española, subraya uno de las limitaciones más importantes de la investigación. Su presencia diluida y esporádica en cuanto a periodos, disciplinas y desarrollo jurídico hacen especialmente dificultoso el acopio de información para su análisis. Se ha escudriñado su presencia a través de diferentes disciplinas y contextos que además aportan datos escasos e inconclusos, teniendo que ampliar la búsqueda de posibles relaciones para poder exponer en la medida de lo posible, un panorama esclarecedor de su historia en este contexto en particular.

Por otro lado, el alcance de los diferentes ámbitos de estudio, también ocasionó dificultades al encontrar en ellos nuevos espacios donde la danza está presente, especialmente en la Extensión Universitaria, así como en la amplia y heterogénea oferta de cursos complementarios extraordinarios, ejemplo de ello es el Servicio de Cursos Extraordinarios y Formación Continua de la Universidad de Salamanca. Sin embargo el análisis de estos espacios es de dificultoso rastreo por la diversidad de propuestas en formatos y períodos, pero especialmente porque no se encuentran a disposición permanente en los portales institucionales. Abracar un análisis de este espacio requeriría unos recursos importantes tanto materiales como espacio temporales, planteando así nuevas líneas de investigación, que puedan centrarse específicamente a este espacio.

## 6.2 Prospecciones

Lo antes dicho nos conduce a señalar algunas líneas de investigación que se derivan de los resultados que expone la Tesis, así como las limitaciones que se han encontrado. Por un lado la escasa investigación sobre los encuentros entre las formas de la danza y su enseñanza y el pensamiento pedagógico, en períodos históricos y geografías concretas sería un aporte importante que desvelaría una serie de pautas a potenciar.

También ha sido especialmente enriquecedor encontrar una diversidad de fuentes escritas de historiadores y cronistas, fuentes arqueológicas materiales y la literatura indígena que dan cuenta de la práctica educativa de la danza en las Culturas Prehispánicas. Una línea de investigación alrededor de la Antropología de la Danza con un enfoque Educativo y Pedagógico centrado en las Culturas Prehispánicas, sería una línea de investigación que además de potenciar la danza como elemento de estudio para la construcción nuevos discursos, desvelaría una serie de relaciones que sobre pasan culturas y periodos.

Seguidamente, y como consecuencia también de las limitaciones encontradas, la búsqueda de espacios para la danza desde la labor de Extensión Universitaria, amplía considerablemente su abordaje y tratamiento producto de dos características fundamentales, por un lado la amplitud y flexibilidad de propuestas que se permite la función en sí, así como su organización y estructura y por otro la naturaleza de la danza, holística, polifórmica y polivalente.

También, este mismo señalamiento se aplica al estudio de la presencia de la danza en la amplia oferta de actividades formativas que acompañan las titulaciones de la Universidad, es decir los cursos complementarios, ya en la modalidad de Cursos Extraordinarios y Cursos de Formación Continua. Espacio que por la amplitud que abarca y la heterogeneidad de las propuestas, requiere un abordaje amplio y riguroso, por la riqueza de conexiones que advierte dicha característica; una respuesta a las propuestas de los miembros de la comunidad universitaria. Una Línea de investigación que en el caso de la Universidad de Salamanca, estaría centrada en la labor del Servicio de Cursos Extraordinarios y Formación Continua, adscrito al Vicerrectorado de Planificación e Innovación Docente.

Del mismo modo, en respuesta a reiteradas observaciones que han surgido en el transcurso de la elaboración de la Tesis sobre el interés de ampliar el abordaje del panorama internacional de la enseñanza superior universitaria en danza, sería un tema que por la amplitud de tal abordaje daría para desprender diversas líneas de investigación que bien pudieran agruparse por criterios de distribución geográfica sociocultural y desde una perspectiva

cronológica transcurrir a través de ejes temáticos transversales que puedan ser coincidentes, así como detectar aquellas particularidades que arrojan pistas sobre aspectos inesperados y porque no, sorprendentes.

Para concluir me permito esbozar algunas sugerencias que fructifican de los resultados de la investigación y que a la vez se inspiran en el contexto actual de la danza profesional y especialmente de mi experiencia docente de danza en espacios de educación reglada y no reglada en diversas geografías.

La necesidad de ampliar espacios de debate y encuentros de participación democrática entre los profesionales de la danza y el ámbito académico. Democráticos en el sentido de acoger la naturaleza de la práctica dancística sin acomodamientos infructuosos que lejos de aportar perjudican. Subrayo la palabra ampliar pues estos espacios se han venido propiciando paulatinamente en algunas Universidades en la medida que éstas han establecido puentes. Por un lado desde la investigación artística, especialmente a través del vínculo entre la Extensión Universitaria y la oferta de actividades formativas, y por otro lado ante la posibilidad de inscribir Tesis Doctorales de Danza.

También enfatizar la necesidad de potenciar el trinomio enseñanza- investigación - producción en la labor docente de la danza. Enfocar el aula de danza como un verdadero laboratorio corporal, indistintamente del marco institucional donde se desarrolle, aporta el sustrato con que se construyen nuevas metodologías y didácticas específicas que enriquecen el valor de la danza en el discurso pedagógico. Por otro lado y relacionado a este señalamiento, es valorar la oportunidad que se abre ante el acercamiento de la práctica educativa comunitaria con la escena y la formación profesional. Creo que la labor del profesional de la danza sobre pasa con creces el estrecho margen que tradicionalmente ha delineado al profesional de la danza, sea la interpretación la creación o la docencia, la labor del artista de la danza es en esencia comunicar, expresar y en ella sin duda alguna hay unas buenas dosis de enseñanza.

Del mismo modo es importante dotar de herramientas al profesional de la danza desde la formación inicial y continua, que permitan aportar interesantes vínculos entre la práctica y la teoría, un binomio imperiosamente necesario para acrecentar el conocimiento experiencial, así como necesario es visibilizar y apoyar decididamente las iniciativas de esta naturaleza.

Por último reconocer en los procesos y las relaciones humanas que surgen en el aula de danza, así como ese cúmulo de reflexiones, inquietudes e inspiraciones que como un eco persisten en la mente y en el corazón una vez que nos despedimos a los alumnos y nos retiramos a casa, la inspiración para escribir sobre aquello que, nos impulsa a seguir insistiendo en el valor educativo de la danza. Una disciplina artística y académica que ha inspirado a otros ámbitos del conocimiento, pero que aún adolece de pleno reconocimiento y decidida inclusión en la Universidad Española.



## 7 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abbadie, M. & Madre, M.L. (1976). *Plaisir de danser des jeunes enfants*. París: Fernand Nathan.
- Abbagnano, N., & Visalberghi, A. (1992). *Historia de la Pedagogía*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Abrams, M. (1992). *El romanticismo: tradición y revolución*. Madrid: Visor.
- Adab, A. (2004). *Historia del Ballet y la Danza Moderna*. Madrid: Alianza.
- Adshead, J. (Ed.). (1988). *Dance analysis: theory and practice*. London: Dance Books.
- Agencia Ejecutiva en el ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural. (2010). *Educación artística y cultural en el contexto escolar en Europa*. Madrid: Subdirección General de Documentación y Publicaciones.
- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. (2005). *Libro Blanco de Grado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*. Madrid: MEC.
- Alonso Fernández, Z. (2011). *La danza en la época romana: una aproximación filológica y lingüística*. (Tesis doctoral). Obtenido de <http://eprints.ucm.es/13975/1/T33425.pdf>
- Arnheim, R. (1993). *Consideraciones sobre la educación artística*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Ausdance. (17 de diciembre de 2016). *Ausdance National's achievements*. Obtenido de [https://ausdance.org.au/articles/details/ausdance-nationals-history-and-achievements#toc-1987\\_1996](https://ausdance.org.au/articles/details/ausdance-nationals-history-and-achievements#toc-1987_1996)
- Ávila, M. (1996). Bosquejo Histórico de la Danza en Costa Rica. *Suplemento Cultural*.
- Ávila, M. (2008). 30 años es mucho. Danza Universitaria 1978-2008. *Suplemento Cultural*, 4.
- Ávila, M. (2013). La Danza Escénica Costarricense en 100 números y Durante 20 Años. *Suplemento Cultural*.
- Ávila, M. (2014). 40 años de la Escuela de Danza en la Universidad Nacional. *Suplemento Cultural*, 4.

- Barbosa, F. (2009). *Monografía Histórica. La Extensión Universitaria en Iberoamérica y Andalucía (España)*. Cádiz: Dirección General de Universidades de la Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa de la Junta de Andalucía.
- Barcia, R. (1880). Danza. *Diccionario etimológico de la Lengua española*. (p. 614). Buenos Aires: Anaconda.
- Baril, J. (1987). *La danza moderna*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Barreras, A. (1992). Danza y Teatro entre los Mayas de Yucatán. En A. Recinos, M. Antonio, F. Monterde, A. Barrera, & D. Chonay, *Literatura Maya*. Caracas: Biblioteca Agacucho.
- Batalha, A. (1983). Elementos de estudo para un movimento daçado. En *Dança na educação. Gabinete de Dança*. Lisboa: UTL. ISEF.
- Beryes de, I. (1946). *La Historia de la danza*. Barcelona: Vives.
- Biblioteca de Catalunya. (16 de marzo de 2015). *Arxiu De Revistes Catalanes Antiques*. Obtenido de <http://www.bnc.cat/digital/arca/index.php?fname=titols/dansa79.html>
- Bisquertt, L. (1957). *El instituto de educación física y técnica, en su medio siglo (1906-1956)*. Santiago: Talleres Gráficos La Nación.
- Bolaños, C. (2009). Música y danza en el antiguo Perú. *Revista Española de Antropología Americana*, 39(1), 219-230.
- Bonilla, L. (1964). *La Danza en el Mito y en la Historia*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Bonnen, J. (1998). The Land Grant Idea and Envolving Outreach University. En R. Lerner, & S. L.K., *University Community Collaborations for the twenty-first century: Outreach Scholarship for jouth and families* (pp. 25-70). New York: Garland.
- Bourcier, P. (1981). *Historia de la Danza en Occidente*. Barcelona: Blume.
- Bourgat, M. (1964). *Técnica de la Danza*. Buenos Aires: Eudeba.
- Buck, R., O'Brien, P., & Snook, B. (2014). A historical overview of dance in the New Zealand curriculum. (M. Phillips, Ed.) *Brolga*. Obtenido de <https://ausdance.org.au/articles/details/a-historical-overview-of-dance-in-the-new-zealand-curriculum>

- Cánepa, G. (1998). *Máscara, Transformación e Identidad de los Andes. La fiesta de la Virgen del Carmen de Paucartambo - Cuzco*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica de Perú.
- Cantero, C. (2006). *El concepto de extensión universitaria a lo largo de su historia*. Sevilla: Dirección General de Universidades de la Consejería de Innovación, Ciencia y Empresas de la Junta de Andalucía.
- Cañellas, J. (coord.). (2011). *Informe anual sobre el estado y situación de las Enseñanzas Artísticas. Curso 2009-2010*. Madrid: Consejo Superior de Enseñanzas Artísticas, Ministerio de Educación.
- Carter, A. (Ed.). (2003). *The Routledge Dance Studies Reader*. London and New York: Routledge.
- Castañer, M. (2000). *Expresión corporal y danza*. Barcelona: INDE.
- Castelo, R. (1990). Aproximación a la danza en la antigüedad hispana. *Manos entrelazadas. Espacio, Tiempo y Forma*, 19-42.
- Cayuela, G. (2015). La Danza en la Edad Media. En G. Cayuela, C. Giménez, M. Ruiz, M. Alemany, A. Elvira, & M. Carrasco. *Historia de la danza. Volumen 1. De la Prehistoria al siglo XIX* (pp. 51-74). Valencia: Mahali.
- Chao, G. (1986). *Guía de Estudio Folklore Latino I, II, III, IV*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Chaverra, B., & Uribe Pareja, I. (Eds.). (2007). *Aproximaciones epistemológicas y pedagógicas a la educación física. Un campo en construcción*. Medellín: Funámbulos Editores Universidad de Antioquia.
- Cifuentes, M. (2007). *Historia Social de la danza en Chile* (1ª ed.). Santiago: LOM.
- Cifuentes, M. (2008). Acercamientos y propuestas metodológicas para el estudio histórico y teórico de la danza. *Aisthesis*, (43), 85-98.
- Ciudad Real, A. (1577). Danzar. *Diccionario de Motul, Maya español*. Obtenido de <https://archive.org/details/diccionariodemot02ciud>
- Clavijero, F. J. (1985). *Historia Antigua de México* (Vol. 1). México: Universidad Veracruzana.



- Cupryn, L. (1992). La expresión cósmica de la danza azteca. *Revista Mexicana de ciencias políticas y sociales*, 37(147), 35-52.
- Dallal, A. (1986). El estudio de la religiosidad en las danzas indígenas. *Anales del Instituto de Investigaciones Estéticas*, 215-225.
- Dallal, A. (2001). *Cómo acercarse a la danza*. México: Dirección General de Publicaciones del Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Danza Ballet. (15 de septiembre de 2009). *Danza Ballet*. Obtenido de Danzaballet.com: <https://www.danzaballet.com/universidad-espanola-en-ciencias-de-la-danza/>
- Delgado Criado, B. (1994). Historia de la educación en España y América. *La Educación en la España contemporánea (1789-1975)*. (Vol. 3). Madrid: Fundación Santa María. Ediciones.
- Di Tondo, O. (2011). Il Seicento. En J. Sasportes, & J. Sasportes (Eds.), *Storia Della Danza Italiana*. Dalle Origini Ai Giorni Nostri (pp. 69-116). Torino: EDT.
- Díaz Infante, F. (2006). *La educación de los aztecas. Cómo se formó el carácter del pueblo mexicana*. . México, D.F.: Panorama.
- Diem, C. (1966). *Historia de los deportes*. Tomo 1. Barcelona: Luis de Caralt.
- Domínguez Cabrera, M. (Sept-Dic de 1991). Perspectiva histórica de los planes de estudio de magisterio. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. (12), 17-32.
- Duncan, I. (2003). *El arte de la danza y otros escritos*. (J. Sánchez, Ed.) Madrid: Ediciones Akal.
- Durán, F. (1967). *Historia de las Indias de Nueva España e Islas de la tierra firme*. (Vol. 1). México: Porrúa.
- Durán, F. (1980). Ritos y fiestas de los antiguos mexicanos (1576-1578). México: Innovación.
- Eichel, W. (1973). El desarrollo de los ejercicios corporales en la sociedad prehistórica. *Citus Altius Fortius*, 95-134.
- Embíd, A. (1997). Sobre la conveniencia de promulgar una Ley Orgánica Reguladora de la Organización en Régimen de Autonomía de las Enseñanzas Superiores Artísticas en España [informe]. Madrid: Asociación Española de Centros Superiores de Enseñanzas Artísticas.

- Elvira, A. (2015a). El siglo XIX. Del ballet blanco al academicismo ruso. En G. Cayuela, C. Giménez, M. J. Ruiz, M. J. Alemany, A. I. Elvira, & M. Carrasco, *Historia de la danza. Volumen I De la Prehistoria al siglo XIX* (pp. 211-248). Valencia: Mahali.
- Elvira, A. (2015b). Las revistas especializadas: un fondo documental para el estudio de la historia de la danza en España. *AusArt Journal for Research in Art*. (3), 244-256.
- Escudero, M. (2013). *Cuerpo y danza: Una articulación desde la educación corporal*. Obtenido <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.894/te.894.pdf>
- Espinosa, D. (2007). La educación griega y sus fuentes: Aproximación a las épocas clásicas y helenísticas en Atenas. *Espacio, Tiempo y Forma. Serie II. Historia Antigua*, 117-134.
- European League of Institutes of the Arts. (13 de septiembre de 2017). *Tuning Dance Education*. Obtenido de <https://www.elia-artschools.org/documents/tuning-document-dance>
- Farina, C. (2005). *Arte cuerpo y subjetividad. Estética de la formación y pedagogía de las aficciones*. (Tesis Doctoral). Obtenida de [https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/2899/TESIS\\_CYNTHIA\\_FARINA.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/2899/TESIS_CYNTHIA_FARINA.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Feck, M. Candace. (2016). Bennington School of the Dance (1934–42). The Routledge Encyclopedia of Modernism. : Taylor and Francis. Obtenido el 22 de junio de 2018 de <https://www.rem.routledge.com/articles/bennington-school-of-the-dance-1934-42>. doi: 10.4324 / 9781135000356-REM1179-1
- Fernández Umaña, V. (1996). No hay una danza costarricense, sino tendencias y movimientos. *Suplemento Cultural*, 5-7.
- Ferreiro, A., & Lavalle, J. (2002). Emergencia y consolidación de la enseñanza (1931-1978). En M. Ramos, & P. Cardona, *La Danza en México. Visiones de cinco siglos. Ensayos históricos y analíticos*. (Vol. I, pp. 771-796). México DF: Instituto Nacional de Bellas Artes CENEDI-Danza.
- Ferreiro, A. (2005). *Escenarios rituales. Una aproximación antropológica a la práctica*. México: Instituto Nacional de Bellas Artes.

- Flores Rodrigo, S. (2013). Qué música enseñar hoy: del paradigma de apreciación a la sociedad del siglo XXI. *BROCAR. Cuadernos de Investigación Histórica*, (37), 155-166. doi: <http://dx.doi.org/10.18172/brocar.2543>
- Frabboni, F. (1998). *El libro de la pedagogía y la didáctica: II. - Lugares y tiempos de la educación*. Madrid: Editorial Popular.
- Fubini, E. (1988). *La estética musical desde la antigüedad hasta el siglo XX*. Madrid: Alianza Música.
- Fuentes, A. L. (2006). *El valor pedagógico de la danza*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Gadotti, M. (2003). *Historia de las ideas pedagógicas*. México: Siglo XXI.
- Gallo, L. (2007). Apuntes hacia una educación corporal, más allá de la educación física. En W. Moreno Gómez (Ed.), *Educación, cuerpo y ciudad. El cuerpo en las interacciones e instituciones sociales* (pp. 69-92). Medellín: Universidad de Antioquia.
- García Fraile, D. (1990). La Música. En M. Fernández Álvarez, L. Robles Carcedo, & L. Rodríguez San Pedro, *La Universidad de Salamanca*. (Vol. II). Universidad de Salamanca.
- García Garrido, J. (1996). *Fundamentos de Educación Comparada*. Madrid: Dykinson.
- García Guatas, M. (2004). Orígenes y circunstancias de la extensión universitaria en España. *Congreso Internacional Rafael Altamira: Historia, Literatura y Derecho*. (pp. 225-236). Universidad de Alicante.
- García Lorenzo, L. (1999). *Aproximación al teatro español universitario (TEU)*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- García Ruso, H. M. (2002). La danza en la escuela y la formación de los profesores. Contextos educativos. *Revista de educación*. (5), 173-184.
- García Ruso, H. (2003). *La danza en la escuela*. Barcelona: INDE.
- Garza de la, M. (1990). *Sueño y alucinación en el mundo náhuatl y Maya*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Giménez Martínez, J. (2000). La extensión universitaria en España. *V Congreso Iberoamericano de Extensión. México, 2000 "Sociedad, Educación Superior y*

*Extensión: Balance y Prospectivas.* Michoacán: Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior de México.

Giménez Morte, C. (2015). Aproximación a la danza en la cultura grecolatina. En G. Cayuela, C. Giménez, M. J. Ruiz, M. J. Alemany, A. Elvira, & M. Carrasco, *Historia de la danza. Volumen I. De la Prehistoria al siglo XIX* (pp. 23-50). Valencia: Mahali.

Gómez Rojo, M. (2005). La enseñanza universitaria de las disciplinas históricas y románticas en Austria (2005): evolución y adaptación de los Planes de Estudio al denominado Sistema Europeo de Educación Superior. *Anuario de historia del Derecho español.* (75).

González Aja, T. (1992). *El deporte a través del arte occidental.* (Tesis Doctoral inédita) Universidad Complutense de Madrid.

González Gallego, I. (mayo - agosto de 2002). Las didácticas de área: un reciente campo científico. *Revista de Educación Didácticas Específicas,* (328), 11-33.

González Serrano, P. (1994). La música y la danza en el Antiguo Egipto. *Espacio Tiempo y Forma.* Departamento de Historia Antigua, 401-428.

González Torres, Y. (2005). *Danza tu palabra: la danza de los concheros.* México: Plaza y Valdés. Instituto Nacional de Antropología e Historia.

Gostian, L. (2011). *El arte coreográfico en la historia de las relaciones internacionales europeas.* (Tesis doctoral). Obtenido de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/dctes?codigo=101598>

Guerber-Walsh, N. L., Leray, C. & Maucouvert, A. (2000). *Danza: de la escuela a las asociaciones deportivas.* Lérida: Ágonos.

Guerra, R. (1969). *Apreciación de la Danza. Cuadernos Cubanos.* Universidad de la Habana.

Guerra, R. (1980). *Apreciación de la Danza. Guía de Estudio.* La Habana: Pueblo y Educación.

Guzmán, A. (2014). Pensar la danza desde el cuerpo: Concupiscencias de técnicas y gestos. En J. Vera, F. López, M. Anguiano, & X. Lizárraga, *Temas de antropología mexicana.* Vol. 2 (pp.121-144). México: Academia Mexicana de Ciencias Antropológicas.

Guzmán, S., García, C., & Ramos, R. (2012). *Libro blanco de los programas de educación superior en artes en México. (Danza y Teatro).* México: Consejo para la Acreditación de la Educación Superior de las Artes.



- Habel, S. (2010). *History of the modern dance program at the university of Utha 1968-1989*. (Tesis doctoral). The University of Utah.
- Haselbach, B. (1978). *Dance Education*. London: Schott.
- Haselbach, B. (1979). Didáctica de la danza. Objetivos de aprendizaje en la educación de la danza. En V.V.A.A. (Eds.), *Música y Danza para el niño* (pp. 65-92). Madrid: Instituto Alemán.
- Hayes, E. (1976). Dance in the universities: yesturday, today and tomorrow. (University of Utah Libraries, Ed.) *Archives West*. Obtenido de <http://archiveswest.orbiscascade.org/ark:/80444/xv95184>
- Hernández Hernández, F. (2008). La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. *Educatio Siglo XXI*, (26), 85-118.
- Hodgens, P. (1988). Interpreting the dance. En J. Adshead, (Ed.), *Dance Analysis: Theory and Practice*. (pp. 60-89). London: Dance Books.
- Instituto Nacional de las Artes Escénicas y la Música. (1990). *Catálogo Madrid en Danza*. Madrid: Artes Gráficas Luis Pérez.
- Instituto Universitario de Danza Alicia Alonso. (21 de septiembre de 2012). *Instituto Universitario de Danza Alicia Alonso*. Obtenido de <https://www.isdaa.es/index.php/2012-10-17-17-38-12/master-en-proyectos-culturales.html>
- Instituto Universitario de Danza Alicia Alonso. (29 de septiembre de 2016). *Instituto Universitario de Danza Alicia Alonso*. Obtenido de <https://www.isdaa.es/index.php/2012-10-17-17-38-12/master-en-pedagogia-de-las-enseñanzas-artisticas/master-pedagogia.html>
- Instituto Universitario de la Danza Alicia Alonso. Ministerio de Educación Superior Ciencia y Tecnología de la República. Dominicana. (5 de marzo de 2018). *Red Universitaria de Artes Escénicas*. Obtenido de <https://reduniversitariadeartes.wordpress.com/2016/03/08/proyecto-del-centro-internacional-de-artes-escenicas-y-tecnologias-aplicadas-ciat/>
- Jaeger, W. (1988). *Paideia: Los ideales de la cultura griega*. Madrid: Fondo de cultura económica.

- Jiménez, L., Aguirre, I., & Pimentel, L. (coords.), (1994). *Educación artística, cultura y ciudadanía*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura. Fundación Santillana.
- Junquera, C. (1992). La educación de los nahuas. *Indiana*, 12, 77-96.
- Kraus, R. (1969). *History of the Dance in Art and Education*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Laban, R. (1987). *El Dominio del Movimiento*. Madrid: Fundamentos.
- Lago, P. (1998). *Análisis del modelo de formación permanente del Profesorado de Educación Musical: Valoración de una década de trabajo*. (Tesis doctoral inédita). Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Landa de, D. (2016). *Relación de las cosas de Yucatán*. Barcelona: Red Ediciones.
- Leese, S. & Packer, M. (1991). *Manual de danza. La danza en las escuelas, cómo enseñarla y aprenderla*. Madrid: Edaf.
- Levin, D. (abril de 2001). *Los filósofos y la danza*. (Trad. K. Bastien). Obtenido el 27 de julio de 2016, de <http://serbal.pntic.mes.es/%ecmunoz11/levin.pdf>
- Maraña, M. (marzo de 2012). La danza como elemento integrante de la educación europea en los siglos XV y XVI. *EF Deportes*, (166). Obtenido de <http://www.efdeportes.com/>
- Markessinis, A. (1995). *Historia de la danza desde sus orígenes*. Madrid: Librería Deportivas Esteban Sanz.
- Marrou, H.-I. (2004). *Historia de la educación en la antigüedad*. Madrid: Akal.
- Martí, S. (1961). *Canto, danza y música Precortesianos*. México: Fondo De Cultura Económica
- Martí, S. (julio-agosto, 1950). Música de las Américas. *Cuadernos Americanos*, (4), 244-260.
- Martín Expósito, A. (2007). La extensión universitaria dentro de 25 años. En M. Cantos Casenave, & A. González Rueda (Ed.), *Monografía: La extensión universitaria que viene. Estudios prospectivos de escenarios ideales*. (pp. 61-70). Universidad de Cádiz.
- Martín Moreno, A. (2005). Pasado y presente de la musicología en la universidad española. *Revista Interuniversitaria del Profesorado* (19), 53-76.
- Martin, J. (1965). *The Modern Dance*. Princeton: Princeton Book Company.

- Martínez Del Fresno, B. (1997). Actividad académica relacionada con la danza en la Universidad de Oviedo docencia e investigación. Cairón. *Revista de Ciencias de la Danza*, (3), 83-84.
- Martínez Del Fresno, B. (2000). Historiar la Danza y/o coreografiar la Historia. Objetivos y problemas metodológicos de la investigación. En F. E. Danza, *I Jornadas de Danza de Investigación, Murcia, 17, 18 y 19 de Diciembre de 1999*. (pp. 11-24). Barcelona: Fundación Española de Asociaciones de Profesionales de la Danza.
- Martínez, R. (2014). Músicas, movimientos, colores en la fiesta andina. Ejemplos bolivianos. *Antropológica*, 32 (33), 87-110.
- Matamoro, B. (1998). *El Ballet*. Madrid: Acento.
- Melgar, R. (2010). Las universidades populares en América Latina 1910-1925. (R. Melgar Bao, Ed.) *Pacarina Sur*, (5).
- Mendoza, J. (enero-diciembre de 2015). Danza en República Dominicana: raíces, tradición y vanguardia. *Ístmica*, (18), 99-130.
- Ministerio de Educación Y Cultura de Paraguay. (30 de mayo de 2014). *Actualización Curricular del Bachillerato Científico de la Educación Media - Plan Específico: Énfasis en Letras y Artes*. Asunción: MEC. Obtenido de [http://www.ibe.unesco.org/curricula/paraguay/py\\_us\\_sc2\\_2014\\_spa.pdf](http://www.ibe.unesco.org/curricula/paraguay/py_us_sc2_2014_spa.pdf)
- Molina, Fray Alonso de. (1970). Bailador. *Vocabulario en lengua castellana y mexicana, estudio preliminar de Miguel León-Portilla*. (1ª ed.). México: Editorial Porrúa.
- Molina, Fray Alonso de. (1970). Bailar. *Vocabulario en lengua castellana y mexicana, estudio preliminar de Miguel León-Portilla*. (1ª ed.). México: Editorial Porrúa.
- Monlau, P. (1856). Danzar. *Diccionario etimológico de la lengua castellana*. (p. 243) Madrid: Imprenta y Estereotipia de M. Rivadeneyra.
- Montávez, & Mar. (2012). *La expresión corporal en la realidad educativa. Descripción y análisis de su enseñanza como punto de referencia para la mejora de la calidad docente en los centros públicos de educación primaria de la ciudad de Córdoba*. Universidad de Córdoba.

- Mora, A. (2010). *El cuerpo en la danza desde la antropología. Prácticas, representaciones y experiencias durante la formación en danzas clásicas, danza contemporánea y expresión corporal*. (Tesis doctoral inédita). Universidad Nacional de La Plata.
- Moreno González, F. (2017). *El Concepto de Danza Educativa y su implicación en la normativa reguladora de las Enseñanzas Artísticas Superiores de Danza en la Comunidad de Madrid (2002-2012)*. (Tesis Doctoral). Madrid: Universidad Rey Juan Carlos.
- Moreno Muñoz, M. J. (2010). *La Danza Teatral en el Siglo XVII*. Universidad de Córdoba.
- Motolinia. (1971). *Memoriales, Libro de las cosas de la Nueva España y de los naturales de ella*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Muñoz Zielinski, M. (19 de noviembre de 2008). Las reinas de la danza en la corte francesa  
Congresos Científicos de la Universidad de Murcia. Obtenido de  
<http://congresos.um.es/imagenyapariencia/imagenyapariencia2008/paper/viewFile/2551/2501>
- Naerebout, F. G. (1997), *Attractive performances: ancient Greek dance; three preliminary studies*. (Tesis doctoral). Obtenida de  
<https://openaccess.leidenuniv.nl/handle/1887/11051>
- Nájera, M. (2004). Hacia una nueva lectura de "Los Cantares de Dzitbalché". *Mayab*, (17), 99-1114.
- Negrín, O. (2006). *Historia de la educación española*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Nikitaras, N., Dallas, G., Nikitaras, C., Diafas, V., & Diamanti, V. (enero, 2010). Enfoque teórico de la danza en Grecia en el período clásico siglos V y IV a.C. *Lúdica Pedagógica*, 2(15), 55-61.
- Nuendorff, E. (1986). El hombre prehistórico. *Citus, Altius Fortius*, (10), 59-82.
- Nunes, E. (2014). *La danza en la formación de profesores de Educación Física en Brasil: Un estudio de caso* (Tesis Doctoral). Obtenido de  
<https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/26685>
- O´Brien, D. (1966). *Theoretical foundations of dance in american higher education: 1885-1932* (Tesis doctoral). University of Southern California.

- O'Malley, J. (2000). From The Ratio 1599 Studiorum to the Present. En V. Duminuco, *The Jesuit Ratio Studiorum: 400th Anniversary Perspectives* (pp. 127-144). New York: Fordham University Press.
- Olabarria, B. (2016). La danza moderna temprana. Las revolucionarias descalzas. En S. Sommer, B. Olabarria, M. Muñoz, N. Monés, A. Abad, G. Cayuela, A. García, *Historia de la danza. El siglo XX* (Vol. II, pp. 33-56). Valencia: Ediciones Mahali.
- Oriol, N. (noviembre de 2005). La música en las enseñanzas de régimen general en España y su evolución en el siglo XX y comienzos del XXI. *Revista Europea de Música en la Educación. Revista Electrónica LEEME*, (16).
- Oriol, N. (marzo de 2012). Contribución de la enseñanza musical, en los estudios de magisterio en España, a la conservación del arte y la cultura popular. *Revista de Educação e Humanidades*, (3), 13-42.
- Ortiz Camacho, M. (2015). La danza en la enseñanza obligatoria. En J. Chinchilla Minguet, & A. Díaz Olaya, *Danza, Educación e Investigación* (pp. 15-34). Málaga: Aljibe.
- Ortiz Riaga, M., & Morales Ruano, M. (Mayo-Agosto de 2011). La extensión universitaria en Latino América: concepciones y tendencias. *Educación y Educadores*, (14), 349-366.
- Ossona, P. (1984). *La Educación para la danza*. Barcelona: Paidós.
- Palacios Morini, L. (1908). *Las universidades populares*. Valencia: Imprenta de la Casa Editorial.
- Palmiero, T. (julio-diciembre, 2011). Tupamaro de Caxamarca: Tonada sobre la muerte del Inca Atahualpa contenidas en el códice Martínez Compañón (1782-85). *Revista Musical Chilena*, (216), 8-33.
- Palominos, S. (julio-diciembre, 2014). Entre la oralidad y la escritura. La importancia de la música, danza y canto de los Andes Coloniales como espacios de significación, poder y mestizaje en contextos de colonialidad. *Revista Musical Chilena*, (222), 35-57.
- Pasztory, E. (1883). *Aztec Art*. (N. Harry, Ed.) New York: Abrams.
- Pérez Soto, C. (2008). *Proposiciones en Torno a la Historia de la Danza* (1ª ed.). Santiago: LOM ediciones.

- Pericacho, F. (2014). Pasado y presente de la renovación pedagógica en España. (De finales del Siglo XIX a nuestros días). Un recorrido a través de escuelas emblemáticas. *Revista Complutense de Educación*, 25(1), 47-67.
- Plataforma de Integración de las Enseñanzas Artísticas en el Sistema Universitario. (20 de septiembre de 2012). *Docenotas*. Obtenido de [https://www.docenotas.com/files/2012/09/Reunion20\\_9\\_12.pdf](https://www.docenotas.com/files/2012/09/Reunion20_9_12.pdf)
- Pliego, V. (2002). La formación del maestro especialista en música. *Educación y Futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas* (7), 1-15.
- Ponce, C. (2014). Danza contemporánea independiente y política: movimientos y rupturas en Chile durante las décadas de 1970 y 1980. *Cátedra de Artes*, (15), 102-118.
- Popplow, U. (2001). *Aufgabe und Sinn einer Urgeschichte der Leibesübungen*. Berlín: Neue Politische Literatur.
- Prada, R. (2011). *Artes plásticas y danza: propuesta para una didáctica interdisciplinar*. (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid.
- Real Academia Española (1992). Baile. *Diccionario de la lengua española* (21ª ed. p. 661). Madrid: Espasa Calpe.
- Real Academia Española (1992). Danza. *Diccionario de la lengua española* (21ª ed. p. 250).
- Recinos, A., Mediz, A., Monterde, F., Barrera, A., & Chonay, D. (1992). *Literatura Maya*. Caracas: Biblioteca Agacucho.
- Reyes, L. A. (2008). *El pensamiento indígena en América. Los antiguos andinos, mayas y nahuas* (1ª ed.). Buenos Aires: Biblos.
- Ribera, J. (1900). Extensión Universitaria. (E. Ibarra, & J. Ribera, Eds.) *Revista de Aragón*, (2), 60-61.
- Robinson, J. (1992). *El niño y la danza*. Barcelona: Mirador.
- Rodrigo, M. S. (diciembre de 2010). Entrevista con Alberto García Castaño. *Música y Educación*, (84), 6-16.
- Roxo, F. (1793). Tratado de recreación instructiva sobre la danza: su invención y diferencias. Madrid: Imprenta Real. Biblioteca Nacional.

- Ruano, E. (1977). La danza en la antigüedad hispánica y el mundo clásico. *BAEAA*, (8), 44-48.
- Rubio Arostegui, J. (2016). Dimensiones y Papel de la Educación Artística en las Políticas Educativas y Culturales. En J. Rius-Ulldemolins, & J. Rubio Arostegui (Eds.), *Treinta años de políticas culturales en España. Participación, gobernanza territorial e industrias culturales* (pp. 321-340). Universitat de València.
- Rubio, E., & Valero Juan, E. (2004). *Rafael Altamira: literatura, historia y derecho: actas del congreso internacional celebrado en la Universidad de Alicante, del 10 al 13 de diciembre de 2002*. Universidad de Alicante.
- Ruiz Mayordomo, M. (2015). La danza en Europa durante el Renacimiento. En G. Cayuela, C. Giménez, M. Ruiz, M. Alemany, A. Elvira, & M. Carrasco, *Historia de la danza. Volumen I. De la Prehistoria al siglo XIX* (pp. 75-118). Valencia: Mahali.
- Sachs, C. (1963). *World History of the Dance*, New York: The Norton Library.
- Salas, R. (12 de diciembre de 1992). Gustavo Villapalos inventa una cátedra universitaria de ballet para Alicia Alonso. *El País*. Obtenido de [https://elpais.com/diario/1992/12/12/cultura/724114801\\_850215.html](https://elpais.com/diario/1992/12/12/cultura/724114801_850215.html)
- Salas, R. (15 de diciembre de 1992). La cátedra de ballet Alicia Alonso comenzará como curso de verano. *El País*. Obtenido de [https://elpais.com/diario/1992/12/15/espana/724374020\\_850215.html](https://elpais.com/diario/1992/12/15/espana/724374020_850215.html)
- Salas, R. (30 de agosto de 1999). Muere a los 70 años la bailarina e historiadora Pastora Martos. *El País*. Obtenido de [https://elpais.com/diario/1999/08/30/cultura/935964003\\_850215.html](https://elpais.com/diario/1999/08/30/cultura/935964003_850215.html)
- Salazar, A. (1995). *La Danza y el Ballet*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Salgado, A., & Villagrán, V. (2018). ¿Danza en la educación? En M. Olate, I. Vargas, A. Dockett, P. Rodríguez, P. Rodríguez, M. Olate, & I. Vargas (Eds.), *El libro de la danza chilena* (pp. 164-171). Chile: Departamento de Danza del Ministerio de las Culturas las Artes y el Patrimonio de Chile.
- Sánchez de Andrés, L. (2013). Rafael Altamira y la música: la pasión de un melómano y el compromiso regeneracionista. En P. Altamira, *La huella de Rafael Altamira. Congreso Internacional octubre 2011* (pp. 97-110). Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

- Sánchez Sánchez, G. (2008). La escuela de verano, creatividad y movimiento de Zamora. 10 años de proyectos compartidos. En G. Sánchez, J. Coterón, C. Padilla, & K. Ruano, *Expresión Corporal, investigación y acción pedagógica* (pp. 633-638). Salamanca: Amarú.
- Sánchez Sánchez, G. (2012). La expresión corporal en la formación inicial del maestro especialista en educación física. En G. Sánchez, & J. Coterón (Eds.), *La expresión corporal en la enseñanza universitaria* (pp. 17-41). Universidad de Salamanca.
- Sarget, M. (2000). Perspectiva histórica de la educación musical. Ensayos. *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 117-132.
- Schilder, P. (1999). *The image and appearance of the human body. Studies in the constructive of the psyche*. London: Routledge.
- Segala, A. (1990). *Literatura Náhuatl, Fuentes Identidades, Representaciones*. México: Grijalbo.
- Sela, A. (1910). *Extensión universitaria. Memoria correspondiente a los cursos 1898 á 1909*. Madrid: Librería General de Victoriano Suarez.
- Sérgio, M. (2010). Críticas a la ciencia de la motricidad humana. En U. Manuel Sérgio, M. Genú, S. Toro, & E. Trigo, *Motricidad Humana una mirada retrospectiva* (1ª ed., pp. 55-38). Colombia-España: Instituto Internacional del Saber.
- Souriau, E. (1998). *Diccionario Akal de Estética*. Madrid: Akal.
- Sten, M. (1990). *Ponte a bailar, tú que reinas. Antropología de la danza prehispánica*. México: Planeta.
- Subirats, M. (2001). El "ball de cavallets" en la zona denominada "Paisos Catalans". *Revista de Folklore*, (253), 10-22.
- Tiana, A. (enero - abril de 1991). La educación de adultos en el siglo XIX: Los primeros pasos hacia la construcción de un nuevo ámbito educativo. *Revista de Educación* 294. *Los Adultos y la Educación*, (294), 7-26.
- Toriz, M. (2002). La danza entre los mexicas. En M. Ramos, & P. Cardona, *La danza en México. Visiones de cinco siglos. Tomo I: Ensayos históricos y analíticos*. (pp. 305-324). México D.F.: Instituto Nacional de Bellas Artes.



- Tünnermann, C. (2003). *La universidad latinoamericana ante los retos del siglo XXI*. México: Unión de Universidades de América Latina.
- Tünnermann, C. (2008). *Noventa años de la reforma universitaria de Córdoba. (1918-2008)*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Universidad de las Artes. (16 de noviembre de 2017). Universidad de las Artes. Obtenido de <http://www.isa.cult.cu/>
- Universidad de Puerto Rico. (05 de abril de 2018). Programa de Estudios Interdisciplinarios. Facultad de Humanidades. Obtenido de <http://humanidades.uprrp.edu/prei/>
- Universidad Nacional de Costa Rica. (1994). *Reglamento de Acreditación del Aprendizaje por Experiencia*. Obtenido de <http://www.documentos.una.ac.cr/http://www.documentos.una.ac.cr/bitstream/handle/unadocs/6096/Reglamento%20ACAPE.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Universidad Politécnica de Valencia. (6 de mayo de 1998). Obtenido de <https://www.upv.es/organizacion/la-institucion/honoris-causa/alicia-alonso/discursos-es.html>
- University of Ackland. (17 de marzo de 2018). Creative Arts and Industries. Bachelor of Dance Studies. Obtenido de <https://www.auckland.ac.nz/en/study/study-options/find-a-study-option/bachelor-of-dance-studies-bdancest.html>
- Urbeltz, J. (1994). *Bailar el caos. La danza de la osa y el soldado cojo*. Pamplona: Pamiela.
- Valéry, P. (marzo-mayo, 2001). Filosofía de la danza. *Revista de la Universidad de México*, (602), 45-50.
- Van Dalen, D., & Bennett, B. (1971). *A World History of Physical Education. Cultural, Philosophical, Comparative*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Vega, I. G. (1609). *1ª Parte de los Comentarios Reales de los Incas*. Lisboa: Princeps.
- Viceministerio de Servicios Técnicos Pedagógicos. (5 de febrero de 2017). Ministerio de Educación del Gobierno de la República Dominicana. Obtenido de Dirección General de Currículo. Bachillerato en Artes Mención en Danza: <http://www.ministeriodeeducacion.gob.do/docs/direccion-general-de-curriculo/ljDc-bachillerato-en-artes-mencion-danzapdf.pdf>

- Vilar, J. (2001). *Viaje a través de la historia de la danza*. Estados Unidos: Palibrio.
- Welch, E. (2017). *A Theater of Diplomacy. International Relations and Performing Arts in Early Modern France*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Wittrock, B. (1991). Dinosaurios o delfines? origen y desarrollo de la universidad orientada a la investigación. *Revista de Educación*, (296), 73-97.

## 7.1 Referencias Legislativas

Ley de Instrucción Pública de 10 de septiembre de 1857. *Gaceta de Madrid* n. 1-710.

Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. *BOE n 187*, de 6 de agosto de 1970, pp. 12525-2546.

Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria. *BOE n. 209*, de 1 de septiembre de 1983, pp. 24034-24042.

Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación. *BOE n. 159*, de 4 de julio de 1985, pp. 21015-21022

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. *BOE n. 238*, de 4 de octubre de 1990, pp. 28927-28942.

Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. *BOE n. 307*, de 24 de diciembre de 2001, pp. 49400- 49425

Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. *BOE n. 307*, de 24 de diciembre de 2002, pp. 45188-45220

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *BOE n. 106*, de 4 de mayo de 2006, pp. 17158-17207

Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. *BOE n. 89*, de 13 de abril de 2007, pp. 16241-16260.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *BOE n. 295*, de 10 de diciembre de 2013, pp. 97858-97921.

Ley de Instrucción Pública de 10 de septiembre de 1857. *Gaceta de Madrid* n. 1-710.

Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. *BOE n 187*, de 6 de agosto de 1970, pp. 12525-2546.

Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria. *BOE n. 209*, de 1 de septiembre de 1983, pp. 24034-24042.

Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación. *BOE n. 159*, de 4 de julio de 1985, pp. 21015-21022

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. *BOE n. 238*, de 4 de octubre de 1990, pp. 28927-28942.

Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. *BOE n. 307*, de 24 de diciembre de 2001, pp. 49400- 49425

Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. *BOE n. 307*, de 24 de diciembre de 2001, pp. 49400-49425.

Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. *BOE n. 307*, de 24 de diciembre de 2002, pp. 45188-45220

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *BOE n. 106*, de 4 de mayo de 2006, pp. 17158-17207

Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. *BOE n. 89*, de 13 de abril de 2007, pp. 16241-16260.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *BOE n. 295*, de 10 de diciembre de 2013, pp. 97858-97921.

Real Decreto 1497/1987, de 27 de noviembre, por el que se establecen directrices generales comunes de los planes de estudio de los títulos universitarios de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional. *BOE n 298*, de 14 de diciembre de 1987, páginas 36639 a 36643

Real Decreto 1440/1991, de 30 de agosto, por el que se establece el título universitario, oficial de Maestro, en sus diversas especialidades y las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a su obtención. *BOE n. 244*, de 11 de octubre de 1991, pp. 33003-33018.

Real Decreto 1423/1992, de 27 de noviembre, sobre incorporación a la Universidad de las enseñanzas de Educación Física. *BOE n. 307*, de 23 de diciembre de 1992, pp. 43641-43643.

Real Decreto 1670/1993, de 24 de septiembre, por el que se establece el título universitario oficial de Licenciado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte y las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a la obtención del mismo. *BOE n. 251*, de 20 de octubre de 1993, pp. 29558-29559.

Real Decreto 790/1981, de 24 de abril, sobre Institutos Nacionales de Educación Física y las enseñanzas que imparten. *BOE n. 108*, de 6 de mayo de 1981, pp. 9577-9578.

Real Decreto 565/1985, de 24 de abril, por el que se establece la estructura orgánica básica del Ministerio de Cultura y de sus Organismos autónomos. *BOE n. 103*, de 30 de abril de 1985, pp. 11986-11994.

Real Decreto 173/1998, de 16 de febrero, por el que se modifica y completa el Real Decreto 986/1991, de 14 de junio, por el que se aprueba el calendario de aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo. *BOE n. 41*, de 17 de febrero de 1998, pp. 5563-5568.

Real Decreto 118/2004, de 23 de enero, por el que se regula el título de Especialización Didáctica. *BOE n. 30*, de 4 de febrero de 2004, pp. 4716-4725.

Real Decreto 56/2005, de 21 de enero, por el que se regulan los estudios universitarios oficiales de Posgrado. *BOE n. 21*, de 25 de enero de 2005, pp. 2846-2851.

Real Decreto 55/2005, de 21 de enero, por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de Grado. *BOE n. 21*, de 25 de enero de 2005, pp. 2842-2846.

Real Decreto 365/2007, de 16 de marzo, por el que se regula el Consejo Superior de Enseñanzas Artísticas. *BOE n. 81*, de 4 de abril de 2007, pp. 14669-14671

Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. *BOE n. 260*, de 30 de octubre de 2007, pp.44037-44048.

Real Decreto 1614/2009, de 26 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas artísticas superiores reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *BOE n. 259*, de 27 de octubre de 2009, pp. 89743-89752.

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 n. 137*, de 5 de junio de 2010, pp. 48501-48516.

Real Decreto 861/2010, de 2 de julio, por el que se modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. *BOE n. 161*, de 3 de julio de 2010, pp. 58454-58468.

Real Decreto 99/2011, de 28 de enero, por el que se regulan las enseñanzas oficiales de doctorado. *BOE n. 35*, de 10 de febrero de 2011, pp.13909-3926.

Real Decreto 21/2015, de 23 de enero, por el que se modifica el Real Decreto 1614/2009, de 26 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas artísticas superiores reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *BOE n. 33*, de 7 de febrero de 2015, pp.10319-10324.

Real Decreto 43/2015, de 2 de febrero, por el que se modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, y el Real Decreto 99/2011, de 28 de enero, por el que se regulan las enseñanzas oficiales de doctorado. *BOE n. 29*, de 3 de febrero de 2015, pp. 8088-8091.

Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria. *BOE n. 312*, de 29 de diciembre de 2007, pp. 53747-53750.

Orden 684/2006, de 14 de febrero, del Consejero de Educación, por la que se acuerda la implantación de Programas Oficiales de Posgrado en las Universidades de la Comunidad de Madrid. - *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid*, de 2 de marzo de 2006.

Sentencia de 5 de junio de 2012, de la Sala Tercera del Tribunal Supremo, por la que se anulan los artículos 7.1, 8, 11, 12 y la Disposición Adicional Séptima del Real Decreto 1614/2009, de 26 de octubre, por el que se estableció la ordenación de las enseñanzas artísticas superiores reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. E igualmente se anulan las expresiones "de grado" y "graduado o graduada" contenidas en el título, articulado y anexos de los Reales Decretos 630 a 635/2010, de 14 de mayo, por los que se regulan el contenido básico de las enseñanzas artísticas superiores de Grado establecidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, en Arte Dramático, en Música, en Danza, en Diseño, en Cerámica y Vidrio y en Conservación y Restauración de Bienes Culturales. *BOE n. 306*, de 21 de diciembre de 2012, pp. 86883-86883.